	Bürgerschule	Knaben	Mädchen	Eröffnung	Schüler im 1. Jahr	Schüler im 2. Jahr	Schüler a. d. Umgebung	Besoldg. d. L. Kosten	Deckung der Auslagen
1.	Wiener Neustadt .	1	—	04	20	—	10	2800 K	Stadtgemeinde
2.	Liesing	1	—	04	43	—	30	2720 „	„
3.	Stadt Salzburg .	1	—	04	22	—	—	3100 „	die Stadt sorgt f. d. sachl. Erfordernisse; der Landesschulfonds zahlt die Gehalte. Einschreibgeb. 4 K. Schulgeld 20 K — halbe u. gze. Befreiungen.
4.	Franz Josefs Quai Salzburg	—	1	04	15	—	—	2800 „	
5.	Griesgasse Brünn	1	—	03	34	40	5,3	?	Stadtgemeinde
6.	Kronpr. Rud. B Mähr. Neustadt .	—	1	04	16	—	1	1200 „	„
7.	Klagenfurt . . .	—	1	03	12	35	—,2	1100 „	Schulgeld 10 K monatlich, d. Land besorgt d. sachl. Erf. Gemeinde 200 K
8.	Gurkfeld	1	—	03	12	18	—	2400 „	Stiftung d. Frau Hotschevar
9.	Aussig	1	—	03	48	41	15,14	3300 „	Schulg. 50 K, Ministerium 1000 K, alles andere die Stadtgemeinde
10.	Friedland	1	—	03	51	23	4,6	3320 „	Schulgeld 20 K, Realschulstiftung Stadtgemeinde
11.	Trebnitz	1	—	03	14	12	8,7	2690 „	Schulerhaltungsverein Minist. 400 K
12.	Saaz	1	—	04	20	—	6	3300 „	Schulg. 50 K Stadtgemd.
13.	Saaz	—	1	04	17	—	—	3000 „	Staat, Bezirksvertr. Gemeinde, Schulgeld
14.	Karlsbad	1	—	04	20	—	—	4700 „	Stadtgemeinde
15.	Winterberg . . .	1	—	04	23	—	18	3200 „	Staatsunterst. in Aussicht gest. Gemeinde
16.	Morchenstern . .	1	—	04	21	—	16	3380 „	Schulg. 40 K Gemeinde
17.	Liebenau	1	—	04	18	—	8	2900 „	Stadtgem. u. Sparkasse
18.	Brux	1	—	04	37	—	17	3200 „	Stadtgemeinde
19.	Brux	—	1	04	25	—	3	2800 „	„

Pädagogischer Jahresbericht

Archivbureau der Schweizerischen permanenten Schulausstellung in Zürich, Archivbureau des ...

Pädagogischer Jahresbericht

von

1904.

Im Verein

mit

Schuldirektor Ed. Balsiger, Seminaroberlehrer E. R. Freytag, Schulrat Dr. Berth. Hartmann, Professor G. A. Hauschild, Schuldirektor E. Kornrumpf, Lehrer Mart. Ludwig, Lehrer E. Lüttge, Professor Dr. Th. Matthias, Oberlehrer Dr. W. Opitz, Schulrat Dr. G. Rothe, Stadtschulrat Dr. A. Sickinger, Seminardirektor Professor Dr. O. Ahlborn, Schuldirektor P. Weigeldt, Landesschulinspektor Dr. W. Benz

bearbeitet und herausgegeben

von

Heinrich Scherer,

Kreisschulinspektor in Büdingen.

Siebenundfünfzigster Jahrgang

Leipzig.

Friedrich Brandstetter

1905.

Maschinensatz von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Inhaltsverzeichnis.

I. Abteilung.

Register der Bilder-, Karten- und Sammelwerke, Zeitschriften und anonymen Bücher.

Materialien.

I. Pädagogik.

Von

H. Scherer,

Kreisschulinspektor in Büdingen.

I. Einleitung.

In einer Zeit, wo, wie in der Jetztzeit, das Erziehungs- und Bildungswesen einen Umwandlungsprozeß beginnt, muß jeder Mitarbeiter an diesem für die Menschheit im ganzen wie für jede kleinere und größere Gruppe derselben so wichtigen Werke sich über die Ziele, nach denen die Bewegung hingeht, und die Mittel und Wege, die zu derselben hinführen, im klaren sein; er darf nicht abseits vom Wege stehen, sondern auf demselben. Um sich aber auf dem Gebiet der pädagogischen Bestrebungen unserer Zeit zu orientieren, genügt es nicht, eine oder die andere pädagogische Zeitschrift zu lesen; man muß auch auf die Stimmen lauschen, die außerhalb des pädagogischen Bezirkes laut werden. Denn das Gebiet der Erziehung ist kein solches, das sich genau abgrenzen läßt und einem bestimmten Kreis von Menschen als Fachgebiet zugewiesen werden kann; es reicht bekanntlich weit über Haus und Schule hinaus. Dennoch muß sich der Berichterstatter des „Pädagogischen Jahresberichtes", der dem Schulmann diese Orientierung ermöglichen will, infolge der Beschränktheit menschlicher Arbeitskraft auch in der Auswahl und Abgrenzung des von ihm bearbeiteten Stoffes beschränken auf die Beleuchtung der wichtigsten Erscheinungen auf dem pädagogischen Gebiete innerhalb eines Jahres; er muß sichten und zusammendrängen, um das Wichtigste hervortreten und das Ganze besser überschauen zu lassen. Er will aber durch sein Referat auch noch mehr erreichen; er will zum Mitdenken über die sich öffnenden pädagogischen Fragen an der Hand der besprochenen Literatur und zur Mitarbeit an der Klärung der pädagogischen Probleme anregen. Wenn er dabei auf manche Ideen stößt, die er gern als utopische Zukunftsbilder bezeichnen möchte, so will er auch gegen diese Stimmen sein Ohr nicht verschließen, sondern sie hören und mit Wohlwollen und soviel als möglich vom objektiven Standpunkte aus beleuchten; denn er muß grundsätzlich den Standpunkt anfechten, als ob man jeder vom Herkömmlichen abweichenden Ansicht mit Mißtrauen entgegentreten müsse. Sein Bestreben ist durchaus auf innere Fortbildung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst gerichtet; aber jedem Fortschritt ist immer ein Maß rückwärts ziehender und damit zerstörender Kraft beigemischt, der man sich gern entziehen möchte. „Die natürliche Entwicklung der Dinge ist immer zugleich Auflösung und Neubildung, so daß die bewußte Weiterbildung vielfach auch Restitution muß sein wollen" (Münch, Zukunftspädagogik; 269 S.; 4 M.; Berlin, Gg. Reimer, 1904:

I. Literarische Umblicke; II. Praktische Ausblicke). Gar manches sehen wir dabei als neu und originell auftreten, was dem Kundigen als bekannt erscheint; denn auch auf dem Gebiete der Pädagogik ist fast „alles Gescheite schon gedacht worden"; aber es kommt ja ganz darauf an, wie und in welchem Zusammenhange es gedacht wird, und darin liegt die Berechtigung, es noch einmal zu denken. Mit Nutzen wird das aber nur geschehen, wenn der Schulmann in der Geschichte seiner Wissenschaft, der Pädagogik, zu Hause ist; er muß durch sie wissen, was auf dem Gebiete der Pädagogik in Theorie und Praxis in der Vergangenheit im Zusammenhange mit der Kulturentwicklung sich ereignet hat, um beurteilen zu können, was die Kulturentwicklung der Zeit von der Pädagogik fordert.

1. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

„Um zu wissen," so schreibt der Biograph des Cicero, „was aus einem Volke werden wird, muß man vor allem seine Vergangenheit kennen; das ist der Dienst, den uns die Geschichte leistet." Wenn man daher die Pädagogik der Gegenwart richtig verstehen und ihre zukünftige Entwicklung fördern will, so muß man auch ihre Geschichte kennen; sie muß uns lehren, welchen Weg die Entwicklung der Pädagogik in der Zukunft einschlagen muß. Dabei muß eine solche Geschichte der Pädagogik immer das Bleibende hervorheben; dieses hat sich erprobt und muß daher in die Zukunft hinübergenommen werden. Was uns aber vor allem nottut, das ist eine Geschichte der „deutschen" Pädagogik; denn das Deutschtum hat bei der Entwicklung der Pädagogik eine große Rolle gespielt und dürfen daher die durch dasselbe hervorgerufenen Lehren nicht verloren gehen. „Stellt man neben eine Reihe der bekannten Forderungen, deren Erfüllung die Pädagogik von ihren Priestern verlangt, die von der Volkstumswissenschaft gefundenen entsprechenden charakteristischen Eigenschaften des Deutschen, so gelangt man leicht zu dem Wahrscheinlichkeitsschluß, daß der Deutsche kraft dieser seiner besonderen Eigenschaften jene Forderungen besser als andere Völker zu erfüllen vermöge, daß also in seinen Volkstumseigenschaften die Quelle für seine pädagogische Begabung und damit für sein pädagogisches Interesse zu suchen sei." (H. Zimmer, „Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft" in: H. Meyer, Das deutsche Volkstum.) Diese Behauptung muß in der Geschichte der Pädagogik ihre Begründung suchen und finden; sie muß daher in die engste Beziehung zur Geschichte der deutschen Kultur treten. Wie das Kulturleben in seinen verschiedenen Formen sich im Laufe der Zeit allmählich entwickelt und zu verschiedenen Zeiten verschiedene Kulturideale aufgestellt hat, so sind auch der Bildung als Frucht und Mittel der Kultur im Laufe der Zeit verschiedenartige Ideale hingestellt worden; Kultur- und Bildungsideale bedingen sich gegenseitig.

Die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft hängt eng zusammen mit der Entwicklung der Welt- und Lebensanschauungen, der Philosophie; deshalb muß auch die Geschichte der Philosophie ein Studium des Pädagogen sein. „Ihre Aufgabe ist es, die Struktur der einzelnen Systeme durch Heraushebung der leitenden Grundgedanken eines jeden klarzulegen, den Wahrheitsgehalt eines jeden Systems kritisch festzustellen und seine Stellung im Ganzen der Entwicklung des philosophischen Denkens zu bestimmen, endlich auch dieses Ganze selbst darzulegen und den inneren Zusammenhang aufzudecken, in welchem die verschiedenen Systeme zu-

einander stehen, auf- und auseinander folgen. Zum Gegenstande der Geschichte der Philosophie gehören aber weiter auch die erkenntnistheoretischen Überlegungen über die Aufgabe der Philosophie und die Möglichkeit der Philosophie als Weltanschauung selbst; diese müssen in ihrer Abhängigkeit von der vorhergehenden philosophischen Entwicklung historisch begriffen, und der Einfluß, den sie selbst auf die weitere Gestaltung der philosophischen Anschauungen gehabt haben, muß festgestellt werden" (Busse, Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit). Die Philosophie gehört zu den ältesten Wissenschaften; aber erst seit der Neuzeit ist sie wieder zur Wissenschaft geworden, weil sie von da an, im Gegensatz zum Mittelalter, das Prinzip der freien Forschung anerkannt hat. Allerdings gilt auch dieses Prinzip heute noch nicht für alle Philosophen; es gibt auch heute noch solche, die, wie im Mittelalter, die Autorität der Kirche als über der Forschung stehend anerkennen. Ihre Aufgabe ist es nicht, die nicht oder noch nicht vollständig erkannte Wahrheit erst zu finden, „sondern die schon vorhandene, in dem theologisch-philosophischen System der Kirche enthaltene, einerseits auf der Autorität des Aristoteles, andererseits auf göttlicher Offenbarung beruhende Wahrheit durch Vernunftgründe zu stützen, sie als vernünftig zu erweisen." (Busse a. a. O.) Nur die von der Kirchenlehre offen gelassenen Fragen der weltlichen Wissenschaft dürfen solche Philosophen selbständig entscheiden; sie müssen sich aber hüten, sich bei dieser Entscheidung in Widerspruch mit einer kirchlichen Lehre zu setzen. Die der Wissenschaft allein dienenden Philosophen dagegen kennen keine andere Autorität als die Wahrheit; diese aber beruht einzig und allein für sie auf der Erfahrung (Empirie) und der Vernunft (ratio). Beider Erkenntnismittel haben sich denn auch die Philosophen der Neuzeit wie die des Altertums wieder bedient; bald steht bei ihnen die Vernunft (Rationalismus), bald die Erfahrung (Empirismus) im Vordergrund. „Das Ideal des Rationalismus bildete eine von aller Erfahrung unabhängige, der Bestätigung durch dieselbe zwar gewisse, aber gar nicht bedürftige Vernunfterkenntnis, welche die Dinge in ihrer wahren Beschaffenheit und in ihrem notwendigen Zusammenhange darstellen sollte; vorbildlich war ihm in dieser Hinsicht die Mathematik, speziell die Geometrie. Wie diese aus einigen selbstgewissen, von selbst einleuchtenden Sätzen (Axiomen) alle übrigen Erkenntnisse in streng logischem Verfahren ableitet, und das ganze Gebiet der Raumfiguren erschöpfend bearbeitet, so sollte auch die Philosophie den wesentlichen Inhalt der gesamten Welt aus einigen unmittelbar gewissen höchsten Grundsätzen ableiten" (Busse a. a. O.); man ging dabei von der Voraussetzung aus, daß in der Welt alles streng logisch und notwendig zusammenhängt und die Vernunft diesen logischen Zusammenhang mit Hilfe der ihr angeborenen höchsten Wahrheiten (Ideen) aus sich selbst erkennt. Tatsächlich haben sich allerdings viele rationalistische Philosophen des von ihnen gering geschätzten Erkenntnismittels der Erfahrung, das ja nur zeigt, wie sich die Dinge verhalten, aber nicht, wie sie sich notwendig verhalten müssen, dennoch bedient; sie hielten aber im Prinzip an der reinen Vernunfterkenntnis fest. Der Empirismus dagegen stützte sich in erster Linie auf die Erfahrung, aus welcher nach ihm der gesamte Inhalt unserer Erkenntnis stammt; die Vernunft vermag dem Empirismus zufolge nicht weiter, als den durch die Erfahrung beschafften Stoff logisch zu ordnen, wobei sie sich aber immer noch nach der Erfahrung zu richten, an ihr sich zu orientieren hat. Denn „die Gesichtspunkte, nach denen das Erkenntnismaterial verarbeitet wird, stammen nach Ansicht der strengen

Empiristen auch wieder aus der Erfahrung; die Vernunft selbst und ihre Verfahrungsweisen haben sich an der Hand der Erfahrung herausgebildet und bedürfen fortwährend der Kontrolle durch die Erfahrung" (Busse a. a. O.). Der Rationalismus neigt sehr zum Dogmatismus und Spiritualismus (Idealismus); der Empirismus dagegen neigt mehr zum Skeptizismus und Materialismus (Realismus). Der Dogmatismus vertritt die Ansicht, daß zwischen dem richtigen Denken und dem Sein eine natürliche, in der Weltordnung selbst begründete Harmonie besteht; infolgedessen muß das aus klaren, richtigen Begriffen richtig schließende Denken das Wesen der Dinge und den Zusammenhang derselben in völlig zutreffender Weise wiedergeben und also zur Erkenntnis von objektiver Gültigkeit führen. Dem gegenüber behauptet der Skeptizismus, der sein Erkennen auf die eigenen Wahrnehmungen, Vorstellungen, Begriffe und Schlüsse beschränkt, daß unser Denken subjektiv sei; ob also die Dinge selbst so sind, wie wir sie wahrnehmen, vorstellen und denken, ob die Zusammenhänge, die wir zwischen unseren Vorstellungsinhalten stiften, auch in der Wirklichkeit so sind, das läßt sich mit Sicherheit nicht entscheiden. Der Spiritualismus vertritt die Ansicht, daß das Wirkliche durchaus geistiger Natur und somit das Körperliche nur eine Erscheinungsform des Geistes ist; der Materialismus vertritt den entgegengesetzten Standpunkt und macht infolgedessen die sinnliche Empfindung zum Ausgangspunkt der gesamten Erkenntnis und zur Grundlage des ganzen Geisteslebens (Sensualismus). Beide, der Spiritualismus und der Materialismus, sind Arten des Monismus, der nur eine Grundform des Seins anerkennt; ihm gegenüber steht der Dualismus, der zwei solcher Grundformen anerkennt. Alle diese Gegensätze, die noch in einzelnen Ansichten weiter auseinandergehen und infolgedessen sich spalten, sucht Kant zur Entscheidung und Auflösung zu bringen, mit seiner Philosophie beginnt daher ein neuer Abschnitt in der Geschichte der Philosophie. Eingeleitet wurde dieser neue Abschnitt durch die sogenannte Aufklärung; diese verdient also einer besonderen Beachtung.

Die Zeit der deutschen Aufklärung ist längere Zeit einseitig beurteilt worden, besonders von der ultramontanen Geschichtsschreibung, der sie recht unbequem ist; so bezeichnet der bekannte Pädagoge Willmann (Geschichte des Idealismus) die Aufklärung als „ein Stadium des Mazerationsprozesses des christlichen Bewußtseins". In neuerer Zeit begegnet man wieder einer besseren Würdigung dieser Periode des Geisteslebens, deren Wirkung noch in unserer Zeit zu verspüren ist; ja, man kommt allmählich zu der Einsicht, daß unser heutiges Geistesleben ohne Kenntnis dieser Periode, in der es wurzelt, nicht zu verstehen ist. „Der charakteristische Grundzug jener fortschrittlustigen, England, Frankreich und Deutschland mit denselben Problemen beschäftigenden Zeit ist das Sichaufrichten, Mündigwerden des geknechteten Menschengeistes, der, sich losringend von verknöchertem, freies Forschen niederhaltendem Autoritätsglauben, von Verschiedenheit, Unnatur und Aberglauben, im natürlichen, voraussetzungslosen Denken Angelpunkt und Norm sieht. Daher auf der einen Seite das eifrige Forschen nach Wesen und Werden der Menschennatur und Menschenseele: die zahlreichen Autobiographien, Tagebücher und empirisch-psychologischen Beobachtungen; auf der anderen Seite das entschiedene Geltendmachen der Vernunftforderungen auf allen Gebieten, in Religion und Sprache, Staat und Recht, Kunst und Erziehung, besonders aber der Kampf gegen die scholastische, an überlieferte Sätze gebundene Philosophie und die subnaturalistische Buchstabentheologie." (Dr.

E. Kretzschmar, Lessing und die Aufklärung.) So rang sich aus den durch den fürstlichen und kirchlichen Absolutismus gedrückten und verbildeten unteren Schichten des deutschen Volkes eine kunstvoll um sich greifende Bewegung hervor, welche den Einzelnen zum Nachdenken über sich und seinen Lebenszweck anregt und damit das Selbständigkeitsgefühl und Selbstbewußtsein weckt; das Interesse für das rein Menschliche und für rationale Lebenszwecke wird wieder lebendig. Allerdings artete sie bald in oberflächliche Nüchternheit und Aufklärerei aus, welche alles Bestehende feindselig ergriff; aber das sind Schattenseiten, von denen keine große Bewegung frei ist.

Lessing, der geistvollste Sohn der deutschen Aufklärung, war der erste, der diese Schattenseiten beseitigte und damit die Schranken der Aufklärung überschritt; er ist die alles überragende Persönlichkeit, welche die leidenschaftliche Polemik auf allen Gebieten von hoher Warte aus kraftvoll leitet, jene der Poesie, Geschichte und Religion negativ gegenüberstehende Zeit überwindet und vor allem das Hauptproblem des Jahrhunderts, das religiöse, durch klare Spekulation und umfassende historische Forschung wesentlich vertieft. Er bahnt die wahre Menschheits- und Vernunftreligion bei völliger Berücksichtigung und Würdigung aller Offenbarungsreligion an; er wird der Führer des modernen deutschen Geistes. In seinem letzten und reifsten Werk, in der „Erziehung des Menschengeschlechts", faßt er die Ergebnisse seines kampf- und arbeitsreichen Lebens knapp und klar zusammen; er gibt damit dem inzwischen erstarkten deutschen Volke eine versöhnende Welt- und Lebensanschauung und den Schlußstein der deutschen Aufklärung. Es war ein harter und langdauernder Kampf, in welchem er sich allmählich vom anerzogenen Glauben entfernte, sich mit den verschiedenen Problemen der Religion und Philosophie auseinandersetzt und endlich zu dem genannten Abschluß kommt; Anlagen und Einfluß der Zeitgenossen haben in diesem Kampf zusammengearbeitet. In den Berliner Jahren, um 1750, erhob er sich über die im literarischen Kampfe stehenden Parteien und setzte sich zugleich auf religiösem Gebiete mit der Aufklärung auseinander; von da an tritt er in seinen Schriften als Erzieher seines Volkes auf. Von vornherein ist es die Forderung der Toleranz, der Achtung vor dem sittlichen, ehrlichen Menschen, welche er erhebt; die verschiedenen Religionen sind für ihn „als Formen des einen religiösen Lebens völlig gleichberechtigt". Den Kern dieses religiösen Lebens zu finden ist sein eifriges Bestreben; er ist ihm um so wertvoller als er überzeugt ist, daß Religion und Moral nicht zu trennen sind und die praktische Frömmigkeit bei der Beurteilung eines Menschen den Ausschlag gibt. In der sittlichen Wirkung besteht demnach für Lessing das Wesentliche und die Bedeutung einer jeden Religion; das Leben, das Handeln, nicht der Glaube an gewisse Sätze entscheidet über den Wert eines Menschen. Neben Rousseau und dem englischen Moralphilosophen Shaftesbury übte in dieser Hinsicht besonders der deutsche Popularphilosoph Mendelsohn seinen Einfluß auf Lessing aus; er nimmt von allen literarischen Erscheinungen, welche sich mit Religion und Moral beschäftigen, Kenntnis und sucht einen festen Standpunkt in diesen Fragen zu gewinnen, um denselben in seinen Dichtungen zu vertreten. Bei all seinem Philosophieren handelt es sich nur um vernünftige Erklärung der Sätze der Religion oder der Offenbarungen seines sittlichen Bewußtseins; „er ist im Grunde ein christlicher Philosoph oder ein philosophischer Christ." (Kretschmar a. a. O.) Er hat klar erkannt, daß man Denken und Glauben scharf auseinanderhalten müsse; er, der allzeit dem

geschichtlich Gewordenen und ehrlich Gedachten sein Recht einräumte, ist nie ein radikaler Aufklärer oder gar ein Gegner der Religion und des Christentums gewesen. Eingehend hat er sich mit der historischen und philosophischen Erforschung der Wahrheit und besonders der Wahrheit der Religion beschäftigt; er erkannte daraus, daß alle Religionen in ihrem Kern gleich wahr sind, daß die beste Religion jedoch die ist, welche die wenigsten konventionellen Zusätze zur natürlichen Religion enthält. An der Persönlichkeit und Überweltlichkeit Gottes hält Lessing fest; ebenso sind ihm die Unsterblichkeit der Seele und die Freiheit des Willens gewiß. Keine der verschiedenen Religionsformen und keins der verschiedenen philosophischen Systeme bot ihm die volle Wahrheit; sie sind für ihn alle Stadien der Entwicklung des Menschengeistes. Von den Philosophen haben Spinoza und Leibniz einen großen Einfluß auf Lessing ausgeübt; von Leibniz ist besonders der Entwicklungsgedanke in ihm gefördert worden. Dieser beherrscht Lessings Welt- und Lebensanschauung; von ihm aus faßte er auch die Religion ins Auge. Die verfeinerte, vertiefte religiöse Auffassung geht hiernach mit der Entwicklung des menschlichen Verstandes Hand in Hand; die Vernunft ist auch für die religiösen Lehren die entscheidende Instanz. In sich selbst findet der fühlende und denkende Mensch die sichersten Antriebe zur wahren Religion; das auf innerlicher Überzeugung beruhende persönliche Christentum ist immer das Wesentliche des Christentums.

Aus dieser Welt- und Lebensanschauung, die Lessing im Laufe seiner geistigen Entwicklung gewonnen hat, ging seine Schrift über „Die Erziehung des Menschengeschlechts" (1780) hervor; auch ihr ist das Ziel der gesamten menschlichen Entwicklung die Reife der Vernunft. Die Religion gibt dem Menschen geschwinder und leichter das, worauf die Vernunft bei natürlicher Entfaltung selbsttätig kommt; die göttliche Offenbarung ist nur ein Mittel zu dieser Entfaltung. Gott wirkt sowohl immanent in der Welt wie er als Leiter die Entwicklung fördert, indem er der Menschenvernunft Richtungsstöße gibt; als in und über der Welt stehend erzieht Gott in seiner Weisheit das Menschengeschlecht in einer gewissen Ordnung, um die Kräfte des Menschen sich entwickeln zu lassen. Der Gang der Entwicklung ist im voraus bestimmt; jeder Mensch muß die Bahn, auf welcher das ganze Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, durchlaufen. In steter Wechselwirkung mit der Welt reift der Mensch seiner Bestimmung entgegen; auch bei den Irrtümern hat Gott seine Hand im Spiel. Was die Erziehung bei dem einzelnen Menschen, das ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlecht; aber diese Offenbarung ist nicht schlechthin vollkommen, eine ewig gültige Wahrheit, sondern ist dem jeweiligen Bildungsgrade und den Bedürfnissen der Menschheit angepaßt, weshalb die Menschheit im Zeitpunkte der Vollendung derselben gar nicht mehr bedarf. Die Offenbarungswahrheiten haben demnach nur relativen Wert als Erziehungsmittel; „die Ausbildung geoffenbarter Wahrheiten in Vernunftwahrheiten ist schlechterdings notwendig, wenn dem Menschengeschlechte damit geholfen werden soll". Die Offenbarung kann daher nicht gegen die Vernunft gehen; das folgt aus der Weisheit Gottes. Jeder gewaltsame übernatürliche Eingriff in die Offenbarung ist ausgeschlossen; der heilige Geist trieb jeden zu schreiben, wie ihm die Tatsachen nach bestem Wissen und Gewissen bekannt waren. Es hat aber zu allen Zeiten und in allen Ländern bevorzugte Geister gegeben, „die aus eignen Kräften über die Sphäre ihrer Zeitverwandten hinausdachten, dem größeren Lichte entgegeneilten

und anderen ihre Empfindungen davon zwar nicht mitteilen, aber doch erzählen konnten"; sie gaben dem Menschengeschlechte das Fazit voraus. Der berechtigte Kern aller religiösen Dogmen muß zur Vernunftwahrheit werden, womit das Dogma selbst hinfällig wird; daher müssen alle Dogmen mit der Vernunft erfaßt werden. So lieferte Lessing zugleich einen wichtigen Beitrag zu dem Fortschritt von der meist tendenziösen, höchstens psychologische Momente und praktische Motive aufsuchenden pragmatischen Geschichtsschreibung zur genetischen, welche als letztes Ziel ins Auge faßte, „das Leben der Menschheit in jener Entwicklung zu begreifen"; in dieser Hinsicht wurde er von der Leibnizschen Philosophie beeinflußt. Lessing vertritt in der „Erziehung des Menschengeschlechtes" zuerst nach den verschiedenen empirisch-kulturgeschichtlichen Versuchen jener Zeit die spekulative Richtung in der Geschichtsauffassung; er war es, der, wie K. Rosenkranz sagt, „durch den Begriff der unendlichen Perfektibilität des Menschengeschlechts die trockne Empirie der Historie zu organischem Leben umwandelte, indem er die göttliche Offenbarung als eine in der Zeit, nach dem Maße der immer mehr ausgreifenden Vernunft allmählich sich enthüllende darstellte". Für Lessing ist die Geschichte „die allmähliche Entfaltung der den Menschen anerschaffenen intellektuellen und religiösen Anlagen, die, sich gegenseitig fördernd und durch fortgehende Erfahrung beeinflußt, im Laufe der Zeiten zu immer höheren, abgezogenen und geistigeren Begriffen vom Sein und Werden der Welt und des Menschenlebens, zu immer aufgeklärteren, richtigeren und edleren religiösen Anschauungen und zu immer bewußteren, neueren und würdigeren moralischen Motiven sich ausbilden bis hin zur Stufe der Vollendung". In religiöser Hinsicht ist auch das Christentum nur eine Stufe in der Entwicklung zur Vollendung zu einem neuen Evangelium hin; Humanität ist für Lessing das Endziel der Menschheitsentwicklung. Mit diesem Begriff stellt Lessing ein sittliches Ideal auf, in welchem das Idol der Zeit, der Begriff der Nützlichkeit, überwunden werden soll; als Bedingung zur Erreichung dieses Ideals stellt er die intellektuelle und moralische Freiheit hin. Der im Menschen angelegte göttliche Vernunftkeim wird am Ende der Erziehung zu einem unbedingten Gesetzgeber, dem sich der Mensch infolge seiner „völligen Aufklärung" frei unterordnet; dadurch erhebt sich der Mensch zur vollendeten Humanität, zum freien Menschentum. Das Ziel der Menschenbildung und Menschheitsentwicklung ist für Lessing die Selbständigkeit mündiger Menschen, die in uneigennütziger Betätigung ihrer tugendhaften Gesinnung, in „unbestochener, vorurteilsfreier Liebe" die höchste Stufe darstellen, zu der der Allgütige das ganze Geschlecht erziehen will. „Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung im Dienste des inneren Gesetzes und damit im Einklang mit dem göttlichen Erziehungsplan, das ist die Parole des im Dienste der Wahrheit sicher und selbstbewußt fortschreitenden Lessing" (Kretschmar a. a. O.); der Mensch hat daher die ernste Verpflichtung, nach immer neuen Erkenntnissen und Fertigkeiten zu streben, intellektuell, moralisch und religiös immer weiter zu schreiten und somit das Ganze seiner Vollkommenheit näher zu bringen. In jedem Individuum ist der Grund zum Guten angelegt; er hat in sich die Kraft, die Sinnlichkeit der Vernunft unterzuordnen und so das Ziel der Erziehung, die sittliche Persönlichkeit, zu erreichen.

Die Literatur über **Rousseau**, ein Kind der französischen Aufklärung, ist heute kaum übersehbar; entsprechend seiner vielseitigen Tätigkeit hat man ihn auch von den verschiedensten Gesichtspunkten aus, dabei aber oft auch einseitig, betrachtet. Jedenfalls muß man aber zugestehen,

daß man ohne eine richtige Auffassung von Rousseaus Idee die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens im 19. Jahrhundert nicht verstehen kann; denn ohne Zweifel hat er in den hauptsächlichsten Lebensgebieten die Anschauungsweise, die Ideen, die Gesichtspunkte der neuzeitlichen Menschheit zuerst angeregt und fester fixiert, so daß nach ihm dem deutschen Geiste nicht so sehr erst die Auffindung der die Neuzeit bewegenden Gedanken, als deren geistige Vertiefung und ethische Läuterung aufbehalten sein sollte. Allerdings kann auch nicht geleugnet werden, daß sich in Rousseaus Lehren viele Widersprüche finden; man muß daher, um sie richtig auffassen zu können, auf die Grundgedanken zurückgehen und dieselben in ihrem Zusammenhange erfassen. Wenn wir „nach der Endabsicht Rousseaus im Kampfe gegen die Kultur suchen, so finden wir, daß es sich für ihn dabei nicht so sehr um die Bekämpfung der Kultur handelt, als vielmehr um die Rettung der Moral durch die Bekämpfung des Bildungsphilistertums" (Benrubi, Rousseaus ethisches Ideal); denn er bekämpft nicht die Kultur als solche, sondern nur die Veräußerlichung des Daseins durch sie, wodurch nach seiner Ansicht die Tugend verdrängt wird. Als einen solchen schädlichen Einfluß der Kultur auf die Tugend sieht er jedes Wissen an, das zur Halbbildung führt; daher muß die Unterweisung dafür sorgen, daß ein zusammenhängendes Wissen erzeugt wird. Das rechte Wissen resp. die rechte Erkenntnis muß zur Selbsterkenntnis führen; dazu ist das Studium der Menschen zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten der beste Weg. Rousseau tritt mit der Betonung eines soliden und zusammenhängenden Wissens an Stelle der Halbbildung in Gegensatz zu den Enzyklopädisten, welche alles auf die Vernunft gründen wollen und infolgedessen alles verwarfen, was sich nicht vor der strengen Wissenschaft rechtfertigen ließ; sie betrieben daher auch die Moral wie jedes andere Wissen. Die Wissenschaft soll nach Rousseau überhaupt nicht vom Nützlichkeitsstandpunkte ins Auge gefaßt werden; aber er will auch von keiner Wissenschaft wissen, die außerhalb des Lebens steht, d. h. von einer Wissenschaft, die den Menschen nicht selbständig macht. Da es Rousseaus Tendenz ist, überall der Natur ihre Rechte wiederzugeben, so mußte er sich auch gegen die damalige Kunstübung in Frankreich wenden; denn diese war unnatürlich. Für Rousseau ist jede Kunst eine nachahmende Tätigkeit oder nachgeahmte Natur; er sucht in der Natur Befreiung vom bloß menschlichen Kreise und Versetzung in reinere Sphären, und das soll auch die Kunst leisten. In der Enzyklopädie hatte d'Alembert den Genfern den Rat gegeben, ein Theater zu errichten, um durch dasselbe die Moral zu fördern; gegen eine solche Tendenzkunst protestierte Rousseau. Rousseaus Kampf gegen das Theater ist im Grunde ein Kampf gegen das französische Theater seiner Zeit, das wesentlich ein Mittel gegen die Langeweile war; man ging ins Theater, um hier ein paar Maximen und Sentenzen zu erlernen und sie nachher zum Gegenstande der Unterhaltung zu machen. Auch in der Religion kämpft er gegen die Enzyklopädisten, aber auch gegen das Althergebrachte; er tritt beiden gegenüber für eine von allem äußeren Beiwerk gereinigte echte Religiosität ein, die der Menschheit ihre Freiheit wiedergibt. Die Religion ist für ihn weder ein bloßes Bedürfnis der Vernunft, noch ein bloßes Bedürfnis des Gemütes; sie ist vielmehr ein Bedürfnis des ganzen Menschen. Gott ist der höchste Wille und die höchste Intelligenz; er ist allmächtiger und allweiser Wille. Der Mensch, sein Ebenbild, hat daher die Bestimmung, frei zu werden, d. h. sich zu einem Wesen zu entwickeln, dessen Willen durch die Macht der

Vernunft geleitet wird. Nachdem Rousseau so die Moral auf die Religion gegründet hat, stellt er die Religion in den Dienst der Moral; wer moralisch handelt, ist auch religiös. „Bemißt Gott den Glauben nach den Werken, so heißt es an ihn glauben, wenn man ein guter Mensch ist; ein wahrer Christ sein, heißt ein gerechter Mensch sein." Das Wesentliche am Christentume ist ihm daher die Moral; das Dogmatische ist ihm gleichgültig. „Mein Meister hat wenig über das Dogma gegrübelt, aber um so mehr die Erfüllung der Pflichten betont; er schrieb weniger Glaubensartikel als gute Werke vor." Da das ganze Universum für Rousseau ein Kunstwerk war, der Ausfluß eines allmächtigen und allweisen Willens, so muß er es auch als gut annehmen. Das moralische Übel kann daher nur durch die Freiheit des menschlichen Willens entstehen. Es ist also immer das Problem des Menschen, das Rousseau zu lösen sucht, nicht das der Gesellschaft; sein Kampf gegen Wissenschaft, Kunst und Religion galt nicht der antisozialen Wirkung dieser Tätigkeiten, sondern der Verunstaltung der menschlichen Natur durch dieselben. Durch das historische Studium der Moral kam er auch zu der Überzeugung, daß die Hauptursache der Entartung des Menschen in dem verkehrten sozialen Leben zu suchen sei; er wollte daher eine Staatsform suchen, durch welche am besten der Zweck der ewig gleichmäßig fortgehenden Ausbildung des rein Menschlichen in einer Nation erreicht werden kann. Es handelt sich für Rousseau nicht um eine Entstehungsgeschichte des Staates, sondern um eine Skizze des Bildes des Staates, in dem der Mensch nicht nur nicht daran gehindert, sondern darin gefördert wird, sein ganzes Wesen zum Ausdruck zu bringen; in einem solchen Staate muß das Ziel aller Gesetzgebung das Wohl aller sein, und dies besteht wesentlich in der Herstellung der Freiheit und Gleichheit. Unter Freiheit versteht er den Gehorsam gegen das Gesetz, das man sich selbst vorgeschrieben hat; wer nicht imstande ist, sich Gesetze vorzuschreiben, verdient weder Leben noch Freiheit. Die Gesellschaft hat die Aufgabe, die Menschen zu dieser Freiheit zu erziehen; ein Mittel dazu ist die Gleichheit. Er fordert, daß die Menschen in einem Gesellschaftssystem, wenn sie auch an körperlicher und geistiger Kraft ungleich sein mögen, der Übereinkunft und dem Rechte nach alle gleich werden; „ich kenne nur eine zu Recht bestehende Ungleichheit, nämlich diejenige, die aus dem Charakter oder der Erziehung herstammt." Rousseau ist allerdings der Ansicht, daß die gründliche Umgestaltung der damals in Frankreich bestehenden sozialen Verhältnisse die notwendige Bedingung für eine gesunde Entwicklung des Einzelnen wie der Gesamtheit sei; aber er ist ein Feind aller sozialen Umwälzung und aller Heilung der Krankheit von außen her, sondern fordert eine innere Umwandlung des Staatslebens durch Ausbildung von starken Persönlichkeiten, von ganzen Menschen.

Daher steht die Sorge um die Erziehung von ganzen Menschen im Mittelpunkte der ganzen Rousseauischen Lebensarbeit; darin geht er mit den Enzyklopädisten Hand in Hand, ohne indessen auch in dieser Hinsicht ganz ihre Ansichten zu teilen. Im Gegensatz zu La Mettrie, Holbach, Helvetius u. a. Enzyklopädisten behauptet Rousseau: Der Mensch ist keine Maschine, sondern ist Wille, d. h. freier Wille; einen solchen Menschen, einen ganzen Menschen, eine volle Persönlichkeit will er in dem „Emile" auf dem Wege der Erziehung sich entwickeln lassen. Daher ist der „Emile" kein vollständiges pädagogisches System und noch weniger ein „Evangelium der Erziehung" für Eltern; „es handelt sich um ein neues Erziehungssystem, dessen Plan ich den Weisen zur Prüfung vorlege, und

nicht um eine Methode für die Väter und Mütter". Im „Emile" sind daher nur die Grundzüge einer Persönlichkeitslehre enthalten; es ist der Entwurf des Bildes vom Ideal des Menschen im Sinne Rousseaus, welches die Erziehung verwirklichen soll. Das kann aber nur unter Berücksichtigung der Individualität des Zöglings geschehen; dabei ist nötig, daß das Werk der Natur durch die vernünftige Hand des Menschen fortgesetzt werde. „Positive Erziehung nenne ich diejenige, die danach strebt, den Geist vor der Zeit auszubilden und die Kinder über die Pflichten der Erwachsenen zu unterrichten. Negative Erziehung nenne ich diejenige, welche danach strebt, die Organe, die die Werkzeuge unserer Erkenntnis sind, zu vervollkommnen, bevor sie uns diese Erkenntnis selbst gibt, und welche uns durch die Übung der Sinne zur Vernunft erzieht. Die negative Erziehung ist weit davon entfernt, untätig zu sein; sie gibt nicht die Tugenden, aber sie beugt den Lastern vor; sie lehrt nicht die Wahrheit, aber sie schützt vor dem Irrtum; sie bereitet das Kind auf alles vor, was es zum Wahren führen kann, wenn es imstande sein wird, das Wahre zu verstehen, und zum Guten, wenn es das Gute wird lieben können." Aus der Lehre von der negativen Erziehung folgt, daß man mit Kindern nie vernünfteln soll; das Kind soll sich selbsttätig zu einem vernünftigen Menschen entwickeln. Die Bildung eines starken Willens ist das Erste und Wichtigste, was in der Erziehung zu erstreben ist; alles, was zur Selbstbehauptung führt, soll frühzeitig gepflegt werden, weil dadurch der Mensch auch zu einem vernünftigen Wesen wird. Man sieht, daß Rousseaus Idealmensch durchaus nicht der unkultivierte Naturmensch ist; er sieht aber den natürlichen Menschen dem Ideal näher stehend als den entarteten Menschen. „Rousseau," sagt schon Fichte, „wollte nicht in Absicht der geistigen Ausbildung, sondern bloß in Absicht der Unabhängigkeit von den Bedürfnissen der Sinnlichkeit der Menschen in den Naturzustand zurückversetzen." Rousseau selbst hat auch in den späteren Schriften das Ideal des Menschen im Naturmenschen nicht mehr gesucht, sondern im Menschen im natürlichen Zustande. Rousseau denkt „nicht ernstlich daran, der ganzen Kultur den Rücken zu kehren und die rohe Natur wieder aufzunehmen; was er verlangt, ist eine durchgreifende Umgestaltung des Kulturzustandes im Sinne der Selbständigkeit des Individuums und einer Vereinfachung der Lebensführung, eine neue Gesellschaft, die den Zusammenhang mit der Natur besser wahrt, eine Verjüngung unseres ganzen Daseins" (Eucken, Lebensanschauung der großen Denker).

Rousseaus Schriften haben auf Herder einen großen Einfluß ausgeübt. Der Grundzug seines Wesens ist Empfänglichkeit und Reizbarkeit; sein Gefühl breitet sich infolgedessen weit aus, verdichtet sich aber nicht zu festen Richtungslinien fürs geistige Schaffen. Daher steht er dem Leben mehr passiv gegenüber; er erträgt es und läßt sich von ihm tragen, sucht es aber nicht nach seinen Ideen zu gestalten. Herders Denken muß von andern Denkern befruchtet werden und löst sich nic vollständig von dem es ursprünglich begleitenden Gefühl; seine Begriffe sind infolgedessen nur der subjektive Ausdruck seiner Gemütsbedürfnisse, Stimmungen und Gefühle. Natur- und Menschenleben umfaßt er mit gleicher Liebe in einem großen, gotterfüllten Zusammenhange und als Glieder einer aufsteigenden Stufenfolge; „aber der Zusammenhang ist nicht der eines begrifflich gegliederten Systems, sondern es ist nur eine große Stimmungseinheit". (Meyer-Benfey, Herder und Kant.) Der Begriff der „Humanität", der eigentlich das Ganze tragen sollte, drückt

zunächst das natürliche Wesen der Menschheit aus; dann aber erscheint die Humanität wieder als fernes Ziel der Kulturentwicklung, dem jedoch jede nähere Bestimmtheit fehlt. Wohl erwächst das Kulturschaffen aus dem Gefühl; aus ihm muß es stets neu wie aus seinem Urquell hervorgehen. Darauf hat Herder nachdrücklich hingewiesen; aber die Umsetzung dieses Gefühls in die Tat ist ihm nicht gelungen. Daraus erklärt es sich auch, daß Herder eine religiöse Natur war; es war sein Bestreben, die Renaissance des Humanitätsideals in innigster Fühlung zu erhalten mit dem persönlichen Christentum Jesu. Erreicht hat er dieses Ziel nicht; er ist weder zu einer einheitlichen humanitären-christlichen Welt- und Lebensanschauung, noch zur Einheit in seinen Lebensaufgaben gekommen. Zu der Eigenart seines Wesens trat noch die Eigenart seiner Erziehung hinzu, welche ebenfalls bestimmend auf die Gestaltung seiner Individualität einwirkte; sie beförderte die phantastisch-grübelnde, poetisch-träumerische Richtung in ihm. Der durch die Schule unbefriedigte Wissensdrang trieb ihn zur Vielleserei auf allen Wissensgebieten; auch sie trägt Schuld an der Zerfahrenheit seiner Interessen und der mangelnden Einheitlichkeit seines inneren Lebens. „In dem Sturm und Drang seines unruhig bewegten, ehrgeizigen Strebens erreicht er nicht die sichere Abklärung seiner Gedanken und Lebensworte, nicht ihre Unterscheidung von den bloß subjektiven Bedürfnissen und Stimmungen, nicht ihre Durchbildung zu Erlebnissen einer höheren, allgemeinen Notwendigkeit, nicht die innere Freiheit über den Anregungen und Eindrücken, die von außen kommen, und damit auch nicht die völlige Verarbeitung seiner selbst, das Aufgehen seiner Person in ihrem Objekt.“ (Baumgarten, Herders Lebenswerk.)

Keins von Herders Werken ist unsterblich; das Ewige bleiben einzelne Ideen und Fragmente darin. Er ließ die verschiedensten Strömungen des Zeitgeistes auf sein inneres Leben einwirken und legte das Ergebnis dann in seinen Schriften nieder; nach dem Wert dieser Einwirkungen ist auch der Wert der Schriften verschieden. Kants abstrakte Schriften konnte er nicht ganz erfassen; er blieb ein empiristischer Skeptiker mit idealistischen Bedürfnissen. „An der Hand der englischen Erfahrungsphilosophen möchte er das Volk, statt ihm Logik und Moral zuzumuten, durch Gebrauch der Sinne und Empfindungen denken, durch das Gefühl des Edlen handeln lehren.“ (Baumgarten a. a. O.) Daher bog er Kant nach Rousseaus Seite um; nicht Erkenntnisse, sondern Empfindungen (Gefühle) leiten uns, so lautet sein Grundsatz. Die gesunde Sinnlichkeit soll sich daher beim Kinde frei entwickeln; die sittliche Erziehungsaufgabe ist lediglich bewahrend. Rousseaus Schriften haben auf die Entwicklung von Herders Welt- und Lebensanschauung einen großen Einfluß ausgeübt; die Vorliebe für das Naturwüchsige und Ursprüngliche, die Abneigung gegen alle schablonenhafte und heteronome Vorbildung, die Forderung rein menschlicher Erziehung lassen sich auf diesen Einfluß zurückführen. Die tägliche Berührung in der Kaufmannsstadt Riga mit dem Leben erzeugte in ihm eine neue Wertschätzung des empirischen, in der raumzeitlichen Erfahrungswelt eingeschlossenen Weltlebens; die Natur, als die Grundlage desselben, war ihm der Widerschein der Gottheit. Er ließ auch Brion, Newton und Buffon auf sich wirken; auch von der Entwicklung der biologischen Wissenschaften, der Anthropologie und Psychologie, nahm er Kenntnis. Gesetzmäßigkeit und Entwicklung aus natürlichen Anlagen das waren aber überall die Kernpunkte; das von der Theologie so niedrig taxierte natürliche Wesen wurde

infolgedessen zur idealen Größe. Den Blick für das Werdende stärkte bei Herder Leibniz; so wuchs aus der Betonung des natürlichen Keims die Idee der natürlichen Entwicklung und der natürlichen Vervollkommnungsfähigkeit. Aus all diesen Anregungen auf sein persönliches Innenleben ging Herders Persönlichkeit hervor; allem gab er eine persönliche Färbung. „Mit dieser stark subjektiven Art der Auffassung und Wiedergabe der Eindrücke und Tatsachen ist zugleich die Kunst und die Schwäche seiner schriftstellerischen Wirksamkeit angegeben: stets anregend und packend durch die Art und Farbe und Form seiner Entdeckungen, ist er zugleich nur von beschränktem Einfluß auf das strengere wissenschaftliche und künstlerische Leben, seine Resultate selten haltbar, abgerundet, abschließend." (Baumgarten a. a. O.) Er war eine sinnlich und gemütlich starke Individualität; er war ein Feind aller Abstraktionen, aller bloßen Demonstrationen des Verstandes, gleichgültig gegen das Systematische. Sein anschauliches Denken läuft stets aus in ein Fordern; die Resultate seines Denkens sind immer praktische Reformen im Dienste der Entwicklung der Menschheit. Er ist nicht Gelehrter, sondern stets Lehrer, Bildner der Menschheit; jeder Ertrag seiner wissenschaftlichen Arbeit ist Mittel der Bildung. Er sieht alles im Strom des Werdens; nichts ist für ihn fertig und abgeschlossen, die Gegenwart ist ihm stets Durchgangspunkt von der Vergangenheit zur Zukunft, wobei er alle Erscheinungen der Natur und Geschichte stets auf ihren göttlichen Zusammenhang hin betrachtet. (Siehe auch: Herder als Erzieher der Menschheit von H. Scherer: Neue Bahnen XV. 210 ff.)

Eine neue Zeit beginnt für das deutsche Geistesleben überhaupt gegen Ende des 18. Jahrhunderts; Kant, Herder, Goethe, Schiller und Pestalozzi sind die wichtigsten Führer desselben. Kant, der 1804 starb, hat der Philosophie völlig neue Richtlinien gegeben; dadurch aber schuf er für die Pädagogik eine wissenschaftliche Grundlage. Daß man im Todesjahre Kants seiner in Wort und Schrift gedacht hat, das zeigt deutlich, daß man heute von der Philosophie, und speziell von der Kantschen, noch eine heilsame Wirkung für unser Geistesleben erwartet; es müssen in ihr demnach noch gewaltige Geistes- und Lebenskräfte aufgespeichert sein, wenn die Einsichtsvollen in unserer Zeit so große Hoffnungen auf sie setzen. Diese Hoffnungen können erfüllt werden, wenn man die Kantsche Philosophie voll und ganz erfaßt und sie im Geiste unserer Zeit fortbildet; nur dann kann sie auf unsere Zeit wirken, ein Lehrer derselben sein. Eine ganze Reihe von Schriften, die im verflossenen Jahre erschienen sind, suchen Kant von diesem Standpunkte zu erfassen; sie tragen daher, jede in ihrer Art, zum Verständnis und Fortbildung der Kantschen Philosophie bei. Der Philosoph war für ihn der Lehrer im Ideal; er war für ihn der Lehrer, der die übrigen Wissenschaften benutzt und verwertet, um die wesentlichen Zwecke der menschlichen Vernunft zu fördern und dadurch das Ideal aller menschlichen Erkenntnis, die philosophische Welterkenntnis, zu erringen und mitzuteilen. In der geistigen Wirklichkeit, die für ihn die allein sichere und berechtigte ist, ist ihm der sittliche Wille, das Sittengesetz die Achse, um die sich alles dreht; daher sucht er auch von hier aus der Pädagogik Richtlinien zu geben. Er hat nicht die Zeit gefunden, diese Wissenschaft nach den von ihm gegebenen Richtlinien als System auszuarbeiten und in sein System der Philosophie einzureihen; mehr als Fragmente einer wissenschaftlichen Pädagogik hat er uns in seinen Schriften und den kurz vor seinem Tode auf seine Veranlassung hin erschienenen Notizen zu Vorlesungen über

Pädagogik nicht hinterlassen. Aber auch diese Fragmente sind wertvoll; denn sie vermögen den Zweck, den Kant als Lehrer in Wort und Schrift im Auge hatte, wenigstens annähernd zu erfüllen. Denken wollte er lehren, nicht fertige Gedanken liefern; falsche Sicherheit wollte er durchs Denken erschüttern, die Probleme in der Tiefe aufrühren und jeden Denkenden unerbittlich zwingen, sich Rechenschaft von seinem Tun zu geben; er wollte Philosophieren lehren, nicht eine fertige Philosophie geben. Er will einer neuen Philosophie den Boden bereiten; sein letztes Ziel jedoch, dem er sein volles Interesse zuwandte, liegt auf dem praktischen Gebiete, in der praktischen Philosophie, zu der auch die Pädagogik gehört; „der Gedanke eines sittlichen Gesetzes als des unbedingten Herrschers im Reiche der Geister, als der Lebensbedingungen der geistigen Welt ist die tiefste Voraussetzung und das letzte Wort der Kantschen Philosophie". (Baeumker, Hochland.) Von hier aus gelangte Kant auch zur Religion; denn ein begriffliches Wissen von Gott und Seele an sich gibt es für ihn nicht, weil die theoretische Erkenntnis an die unvollkommene Form der durch unsere Sinne hindurchgehenden Anschauung und Verstandestätigkeit gebunden ist; aber das sittliche Bewußtsein überzeugt uns von der Realität Gottes und der Seele. Die Veredlung und Erhebung des Menschengeschlechtes über seinen natürlichen Stand hinaus zu einem vollkommenen Geistesleben ist die Aufgabe der Erziehung; Vervollkommnung des Menschen ist Erziehungszweck und Bildungsziel. Das Menschheitsziel ist nur zu erreichen, wenn die Erziehung von Geschlecht zu Geschlecht darauf hinarbeitet; „weil die Menschengattung die ganze Naturanlage der Menschheit durch ihre eigene Bemühung nach und nach von selbst herausbringen soll, darum erzieht eine Generation die andere." Von Natur aus, in ihren Anlagen, ist die menschliche Seele nach Kant weder gut noch böse; sie ist kein moralisches Wesen, sondern wird erst im Laufe ihrer Entwicklung ein solches. Unter Naturanlage versteht er die empirische Seite des Menschen, seine Zugehörigkeit zur Welt der Erscheinungen; je nachdem nun durch die hinzutretende Vernunft diese Anlagen entwickelt werden und von ihnen Gebrauch gemacht wird, werden sie zu Anlagen zum Guten oder zu solchen zum Bösen. Durch die Vernunft wird der Mensch unabhängig von der Naturkausalität; er wird infolgedessen nur bestimmter in seinem Wollen und Handeln durch die Vernunft, wodurch derselbe den Charakter der Freiheit erhält. „Wenn Kant von Freiheit redet, so versteht er darunter nicht absolute Selbstbestimmung, die dann in Willkür ausarten würde; sondern er meint damit die vollendete Autonomie des sittlich-vernünftigen Willens. Moralisch handelt er, wenn er sich bei seinem Tun lediglich vom Sittengesetz bestimmen läßt, wenn er aus reiner Achtung vor dem praktischen Gesetz handelt; die Tat scheint an moralischem Wert zu gewinnen, je größer der vorhergehende Kampf gegen die Neigungen ist." (Dr. Brauer, Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik.) Der Einzelne muß daher sich diejenigen Charaktereigenschaften anbilden, die ihn befähigen, die Neigungen dem Sittengesetze unterzuordnen; in moralischer Hinsicht gibt es daher für Kant nur Pflichten der Selbsterziehung, die darin gipfelt, daß der Mensch das Sittengesetz immer mehr zur Herrschaft über seine Neigungen und Triebe bringt. Eine moralische Erziehung durch andere Menschen ist hiernach nicht möglich, sondern nur eine physische und intellektuelle; hinsichtlich der moralischen Erziehung bleibt dem Erzieher nur die negative Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, daß dem Zögling die freie Selbsttätigkeit in mo-

ralischer Hinsicht völlig gewahrt bleibe. In „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" macht sich bei Kant eine pessimistische Stimmung geltend; er schreibt dem Menschen darin einen Hang zum Bösen zu, der moralisch (nicht physisch) in den Neigungen begründet sein soll. Diese Neigungen sind dem Menschen angeboren; zur Tat des Menschen wird das Böse in dem Sinn, als dieser eine Maxime, die dem Sittengesetz zuwider ist, in seine Willkür aufnimmt. Um dieses Böse zu bekämpfen und dem Guten zum Siege zu verhelfen, ist die Errichtung einer ethischen Gesellschaft nötig; die Gesetze in derselben können nur von Gott ausgehen, wodurch die Mitglieder zum Volke Gottes werden. Kant ist bestrebt, seine Moralphilosophie mit der christlichen Lehre in Übereinstimmung zu bringen; er muß dabei zu einem supranaturalistischen Erzieher greifen, zur göttlichen Vorsehung. Damit aber gibt Kant die Beziehungen zwischen Ethik und Pädagogik preis; sie ist auch bei seiner Moralphilosophie nicht möglich, da nach der Lehre von der transzendentalen Freiheit eine Beeinflussung des intelligibeln Willens durch andere nicht stattfinden kann. Es kann sich daher in der Kantischen Pädagogik nur um Selbsterziehung handeln; dieser aber stellt er in der Schrift „Religion" u. s. w. die Erziehung durch übernatürlichen Einfluß gegenüber.

„Der Mensch," sagt Kant, „ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß;" trotzdem findet man bezüglich der Ableitung der Erziehungsnotwendigkeit aus der Natur des Menschen nur leise Andeutungen. Die Bestimmung des Menschen ist nach Kant die Vollkommenheit; der vollkommene Mensch, so muß er folgern, muß nicht nur geschickt, sondern auch sittlich gemacht werden. Die moralische Bildung hält Kant für möglich; denn die Tugend, welche nicht angeboren ist, kann gelehrt werden. Die Pflicht des Menschen ist es, sich aus der Tierheit zur Menschheit zu erheben und sich dadurch zu befähigen, sich selbst Zwecke zu setzen; dadurch erreicht er immer moralisch-praktische Vollkommenheit. Der Erzieher kann nichts anderes tun, als den Zögling in diesem Streben zu unterstützen; er muß ihn befähigen, sich mit seinen Neigungen und Trieben immer mehr dem Sittengesetz unterzuordnen. Das von Kant gesetzte Ziel der Erziehung, die Vollkommenheit, bezieht sich auf die Verstandes- und auf die Willenskultur; der Mensch muß demnach beide ausbilden. Das Individuum an sich kann aber auch dieses Ziel nicht erreichen, weil seine Lebenszeit dazu zu kurz ist; nur die Gattung kann ans Ziel gelangen. Daher sollen Kinder „nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen worden". Dabei muß die moralische Bildung als die wichtigste im Vordergrunde stehen; daher ist es nötig, den Kindern schon frühzeitig die Begriffe von gut und böse beizubringen, was Kant mit seinem „Katechismus des Rechts" erreichen will. Strafen bleiben dagegen immer etwas, was sich nur auf die tierische Natur im Menschen erstreckt; der Mensch als vernünftiges Wesen darf eigentlich nicht gestraft werden, besonders ist also die Strafe in der moralischen Erziehung zu vermeiden. Bei der moralischen Erziehung kann die Strafe nach Kant darin bestehen, daß man der Neigung des Kindes, geliebt zu werden, Abbruch tut; damit redet er einem feinen Eudämonismus das Wort, was auch bei der Empfehlung der Bildung zur Weltklugheit der Fall ist. Da nach Kant die Moral zur Religion führt, und die letztere eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral

ist, so bildet der Moralunterricht die natürliche Grundlage für den darauffolgenden Religionsunterricht; in letzterem muß eine „vereinigte Deutlichmachung der Begriffe von Gott und der Pflicht" stattfinden. „Die Vergleichung mit der Idee (der Menschheit), wie er sein soll, also mit dem Gesetz, muß dem Lehrer das nie fehlende Richtmaß seiner Erziehung an die Hand geben;" er muß die moralische Erziehung immer auf den Begriff der Pflicht aufbauen, wozu der moralische Katechismus dienen soll.

Wenn sich auch die Ansichten Kants, die in seiner Ethik einerseits und in seiner Pädagogik anderseits zutage treten, sich nicht vollständig decken, so haben wir es doch nicht, wie behauptet worden ist, mit zwei Gedankenmassen zu tun, die auf ganz verschiedener Grundlage aufgebaut und in einem geradezu gegensätzlichen Verhältnis zueinander stehen. Man kann vielmehr annehmen, daß der Philosoph in seinen ethischen Schriften den fertigen Menschen mit seinem ausgeprägten Charakter vor Augen hat, in der Pädagogik aber das unentwickelte Kind, das „noch ungebildetes Gemüt" besitzt; der gesittete Mensch besitzt Autonomie des Willens und wird nur durch seine Vernunft geleitet, bei dem Kinde ist dies nicht der Fall, denn es kann seine Vernunft noch nicht gebrauchen. Das Kind hat infolgedessen eine Erziehung durch Fremde nötig; es muß unter dem Zwange stehen, der allerdings nach seinen Entwicklungsstufen ein verschiedener ist. Mit dem 16. Lebensjahr, in dem sich beim Menschen der Instinkt zum Geschlecht entwickelt, hört diese Erziehung durch Fremde auf; nun tritt die Selbsterziehung an ihre Stelle. Durch diesen Sprung zwischen dem „gesitteten" und „natürlichen" Menschen, den der Philosoph macht, tritt oft ein Gegensatz zwischen Ethik und Philosophie hervor; denn man könnte nach dem Standpunkt, den Kant in der Ethik einnimmt, annehmen, daß von einem gewissen Zeitpunkte, nicht erst vom 16. Jahre an, die Vernunft selbst die Erziehung übernehmen würde. Aber die Erfahrung lehrte auch Kant, daß im günstigsten Falle erst mit dem 16. Lebensjahre die Vernunft sich bis zu den Begriffen von Gesetz und Pflicht erhebt; die Erziehung aber muß bewirken, daß dies in dem angegebenen Zeitpunkte eintritt. Die physische Erziehung tritt hinter die praktische zurück, je mehr sich das Kind dem „gesitteten Menschen" nähert, je weiter also die Entwicklung der Vernunft in ihm fortschreitet; die Selbsterziehung besteht in der Unterwerfung der natürlichen Neigungen und Triebe unter das Sittengesetz. So lange diese Stufe noch nicht erreicht ist, werden auch eudämonistische Beweggründe das Handeln des Menschen beeinflussen; bei der eigentlich moralischen Bildung soll aber jeder Utilitarismus und Eudämonismus verbannt sein. „Kant hat durch sein Erziehungsideal dem bloßen Naturalismus wie dem gemeinen Philanthropinismus in der Erziehung ein Ende gemacht und eine neue Epoche in der Erziehung mit höheren Zielen eröffnet; denn Kant überragt mit seinem Ideal hoch den vagen Philanthropinismus eines Lavater, Isaak Iselin, Basedow und ihrer Gesinnungsgenossen." (Heman, Geschichte der neueren Pädagogik.) Um das Ideal der Erziehung voll und ganz zu erreichen, bedarf es nach Kant eines Erziehers „höherer Art"; die Erziehung ist daher „eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen hindurch vervollkommnet werden muß". Kant hat kräftig daran mitgearbeitet, insbesondere durch seine Philosophie; diese war die Pädagogik der Erwachsenen. Durch Orthodoxie, Aufklärung und Pietismus war die Religion bei den Gebildeten in Mißkredit gekommen; damit aber war auch die mit ihr in Zusammenhang stehende Moral bedroht. „Da tat die Kantische Moral mit ihrem

kategorischen Imperativ ihre Wirkung; Kants ernste, reine und hohe Moral und seine moralische Religion wurden für die ersten Jahrzehnte des neuen Jahrhunderts für eine überaus große Zahl von Geistlichen ein starker Halt und ein tüchtiges Erziehungsmittel zur Sittlichkeit."

Herder und Kant bilden in gewisser Hinsicht Gegensätze; diese sind in der Naturanlage beider Männer und der daraus hervorgegangenen Welt- und Lebensanschauung begründet. Kant, der nüchterne Verstandesmensch ist Idealist, während der vom Verstand und Gefühl beherrschte Herder mehr Empirist ist; Kant, wenig beeinflußt von der Umwelt, hat die Freiheit der Persönlichkeit gepredigt und so die Person von dem Banne der allgemeinen Notwendigkeit befreit, Herder dagegen hält an der Beschränktheit und Bedingtheit der Notwendigkeit fest. Auf so verschiedenen Grundlagen der Welt- und Lebensanschauung mußten sich natürlich auch zwei verschiedene Moralsysteme erheben; während Kant Sinnlichkeit und Vernunft als Gegensätze ansieht, sind beide für Herder nur verschiedene Entwicklungsstufen der einen geistigen Natur des Menschen. Kants Pessimismus, wie er in der Lehre vom „Radikal-Bösen" in die Erscheinung tritt, mußte Herders Optimismus, dem die Güte der Menschennatur unumstößlich feststand, widerstreben; von seinem entwicklungsgeschichtlichen Standpunkte aus konnte er Kants Wiedergeburt nicht anerkennen.

Die Humanität wurde von Herder als das Ziel der erzieherischen Tätigkeit bezeichnet; er war ein pädagogischer Philosoph, da er bei allem seinen Tun und in allen seinen Schriften die Erziehung des Menschen und der Menschheit im Auge hatte. Das war ein deutscher Gedanke, ein in der Natur des deutschen Volkes begründetes Erziehungsziel; auch das Zurückgreifen Herders auf die Schätze der vaterländischen Vorzeit gab der Pädagogik im großen ein nationales Gepräge. Das widersprach nicht dem Neuhumanismus, wie er in Herder, Goethe und Schiller zutage trat; denn Herder suchte das edle Menschentum, wie man es seither nur bei den Griechen gefunden und als zu erstrebendes Ideal hingestellt, auch bei den Deutschen. Man wollte die Alten nicht mehr nachahmen, sondern verstehen und aus diesem Verständnis heraus das eigene Volkstum erfassen; auf dieser Basis aber sollte eine nationale Welt- und Lebensanschauung erwachsen, von der auch die Pädagogik Richtlinien empfangen sollte. Zunächst zeigten sich die Früchte dieses Neuhumanismus in den Gymnasien; vor allem aber wurden die deutschen Klassiker die Erzieher der Jugend im Sinne des Neuhumanismus mit nationalem Gepräge. Was durch Lessing, Klopstock und Wieland vorbereitet worden war, das wurde durch Goethe und Schiller vollendet; Jean Paul schloß sich ihnen an und wurde ein Verkündiger des deutsch-sittlichen Ideals, des sittlichen Pflichtgefühls. Die Pädagogik der Volksschule und der Volksbildung aber erhielt neues Leben durch Pestalozzi; auf ihn setzten auch die Staatsmänner und Philosophen, wie Stein und Fichte, ihre Hoffnung in der Zeit der Not. Sie hofften, daß durch die von ihm verkündete Methode der Menschenbildung eine neue Generation erzogen werden könnte, die sich aus eigener Kraft aus den Fesseln der Fremdherrschaft befreien würde; gewiß hat auch die Lehre Pestalozzis, die den Menschen fest im Boden der Familie wurzeln ließ, zugleich aber zu einem brauchbaren Gliede des Staates heranbilden wollte, viel zur Erneuerung und Stärkung des deutschen Volkstums beigetragen. Sein Erziehungsideal war Humanität im Sinne Herders, Goethes und Schillers; er erstrebt rein menschliche Bildung durch harmonische Ent-

faltung aller menschlichen Kräfte. Was vor ihm von Comenius bis Rousseau in pädagogischer Hinsicht erstrebt worden war, dem hauchte Pestalozzi mit seiner von Menschenliebe erfüllten Seele neues Leben ein; seine diesbezüglichen Gedanken aber fanden einen fruchtbaren Boden. Wie er durch eine psychologisch begründete Methode den Menschen zu einem denkenden und sittlichen Wesen heranbilden wollte, so strebte auch der moderne Staat nach einer im eigentlichen Wortsinne humanen Erziehung; nicht mehr konfessionell-kirchliche Tendenzen, sondern materielle und geistige Kultur waren der Zweck des modernen Staates. Pestalozzi lenkte durch sein Volksbuch „Lienhard und Gertrud" die öffentliche Aufmerksamkeit nicht bloß auf die sittlichen und intellektuellen Zustände der Masse des Volkes, sondern auch auf das Heilmittel für die aufgedeckten Schäden; sein Buch „sollte", wie er selbst sagt, „eine von der wahren Lage des Volkes und seinen natürlichen, ewigen Verhältnissen ausgehende, bessere Volksbildung bewirken," durch welche die sittlich religiösen Volkszustände verbessert und die Volkswohlfahrt mächtig gefördert werden sollte. „Ich will den menschlichen Unterricht psychologisieren," das war der Grundsatz, von dem Pestalozzis Methodenlehre ausging; diesen Grundsatz hat er so stark betont und in seiner Schrift so scharf durchgeführt wie kein Pädagoge vor ihm. Damit aber hat er die Pädagogik auf „die ewigen Gesetze der Menschennatur" gegründet; er hat, wie er es erstrebte, in der Tat die Erziehungskunst „wesentlich" und „in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft" erhoben, „die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muß". Bezüglich des Zieles der Bildung stimmt er mit dem Neuhumanismus überein; aber er hatte bei seinem Streben in erster Linie die niederen Volksklassen im Auge, denen er zur Menschenbildung verhelfen wollte. Der Einzelne sollte sich zum echten Menschen durch innere Erhebung ausbilden, „das Werk seiner selbst" sein; der Staat soll dazu die Mittel bieten. Die besonderen Fragen der Methoden beschäftigen ihn nur im größeren Zusammenhang; aber seinen Mitarbeitern wurden sie zur Hauptsache, wodurch seine Pädagogik eine Vereinseitigung und Verengung erhielt, die für die weitere Entwicklung derselben von großem Schaden war. Das ist auch hinsichtlich der in unserer Zeit besonders betonten ästhetischen Bildung der Fall. Die Grundlagen derselben in der Bildung von Auge und Hand hat er richtig erkannt; aber die Mittel dazu, besonders das Zeichnen, faßte er viel zu einseitig von der intellektuellen und sittlichen Seite ins Auge. Der Zeichenunterricht kam infolgedessen vom mathematischen Gängelbande nicht los, was auch Pestalozzi als Fehler erkannte; „die Natur," so ruft er dem den Zeichenunterricht erteilenden Buß zu, „gibt dem Kinde keine Linien, sie gibt ihm nur Sachen, und die Linien müssen ihm nur darum gegeben werden, damit es die Sachen richtig anschaue, aber die Sachen müssen ihm nicht genommen werden, damit es die Linien allein sehe." Waren nun auch die psychologischen Grundlagen der Pestalozzischen Pädagogik unzureichend, so hat er doch die Anregung zu einer wissenschaftlichen Gestaltung der Pädagogik auf psychologischer Grundlage gegeben; im Anschluß und nach ihm waren die Philosophen bemüht, eine auf Erfahrung beruhende Psychologie zu schaffen und in Beziehung zur Pädagogik zu setzen.

In den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts war Fichte der Prophet einer neuen Weltanschauung und ein unerschrockener Kämpfer gegen alle Unwahrhaftigkeit und Schwäche; er war das Haupt des aufwärts strebenden Deutschlands. Neben Leibniz-Wolff waren Spinoza und

Kant seine Lehrer gewesen; an der Ethik des letzteren zum sittlichen Idealismus herangebildet, suchte er, einem inneren Drange folgend, das Sittengesetz praktisch zu verwirklichen. Fichte war ein Mann der Tat; er hatte ein ebenso unbedingtes Bedürfnis nach festem, selbständigem Handeln wie ein solches nach klarer Erkenntnis der Wahrheit. Bevor er Kant kennen lernte, war er Determinist; daher ist ihm die Welt als solche eine Kette von Ursache und Wirkung, in der auch der Mensch seinen Platz hat und der infolgedessen auf Freiheit und Selbständigkeit im Denken und Handeln verzichten muß. Der dadurch in Fichtes Denken und Handeln entstehende Widerspruch wurde durch das Studium von Kants Schriften geschlichtet; denn die Erkenntnistheorie Kants führte den Nachweis, daß die gesetzmäßige Ordnung der Welt nur dadurch zustande kommt, daß der Mensch sie aus sich selbst als die Formen seiner Erkenntnis zu den Eindrücken von außen hinzubringt, die Folge von Ursache und Wirkung also vom Ich aus in die Welt der Erscheinungen hineingetragen und dadurch demselben Freiheit und Selbständigkeit gegeben wird. Er erkannte es als seine Mission, den gesamten Inhalt der Kantschen Philosophie aus einem Prinzip zu begründen und damit zu einem Abschluß zu bringen; diese Aufgabe glaubte er dadurch zu lösen, daß er die Lehren seiner Philosophie aus dem Ich als dem Urgrunde alles Geschehens ableitet. Denn ist das Ich, so folgerte er aus dem Kantschen Freiheitsprinzip, wirklich frei, so kann es nur durch sich selbst bestimmt werden; wirkt, wie Kant behauptet, nichts von außen auf das „Ich" ein, so muß sich das ganze innere Leben, das ganze Weltgeschehen aus dem „Ich" entwickeln und ist außer ihm nicht vorhanden. Der Urtrieb des Ich geht auf absolute Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Freiheit; im Bewußtsein tritt er als kategorischer Imperativ auf. Entgegengesetzt ist ihm der Naturtrieb, das Verlangen nach den Objekten und dem Genuß, den sie gewähren; er geht aus dem Urtrieb ebenso hervor wie das Nicht-Ich aus dem Ich. Der Urtrieb spornt uns zu immer neuer und immer intensiverer Tätigkeit an; er ist in dieser Hinsicht ein sittlicher Trieb. Die Tätigkeit des Ich kann überhaupt nur eine sittliche sein; denn in dem Sehnen nach Erhebung über das Sinnliche zusammen mit dem Bewußtsein der Pflicht findet der Mensch sein wahres Wesen. Dieses Ziel kann das Ich nur erreichen, wenn es alle Abhängigkeit von der Außenwelt überwindet, nur den inneren Motiven nachgibt und alle seine sittlichen Zwecke und Bedürfnisse in Wirklichkeit umsetzt; auf diesem Wege gestaltet es den Menschen zu einer sittlichen Persönlichkeit um. Seine sittliche Bestimmung in jedem einzelnen Falle zu erkennen und zu erfüllen, ist Aufgabe des vernünftigen Menschen; erkenne und erfülle deine sittliche Bestimmung, betätige sie rastlos und unermüdlich, denn zum Handeln ist der Mensch da, das ist die Quintessenz der Fichteschen Philosophie. Sie baut einen Gedanken aus, den Kant vorbereitet hat, nämlich den, daß eine Weltanschauung sich der Mensch nicht durch theoretisches Erkennen schaffen, sondern nur auf Grund seiner Überzeugung von dem, was er als sein wahres Wesen empfindet, d. h. auf Grund seiner sittlichen Worte sich erringen kann; das Bilden der Weltanschauung ist demnach abhängig vom Bilden des Charakters. Zur Sittlichkeit gehört eine Art des Egoismus, nämlich der, einen starken Charakter zu haben; das hat Fichte im Anschluß an Kant nicht beachtet. Infolgedessen ist die Grundlage seines Systems nicht befriedigt; denn es gibt keine Sittlichkeit überhaupt, sondern nur sittliche Individuen, die aber ohne diesen Egoismus nicht möglich sind, zu dem ihn

aber seine idealistische Weltanschauung nicht führte. Diese führte vielmehr zu dem Ergebnis, daß der Mensch nur recht lebt, wenn er überall sein und leben will als Ich; auf die einseitige Auffassung dieser Lehre baute sich der Geniekultus auf. Es ist nicht klar, warum die Welt ein Produkt des Ich sein muß, damit sie ein Werkzeug zu dessen ethischen Zwecken sein kann; auch sind die ethischen Zwecke des individuellen Ichs und die Bedürfnisse des Gemüts völlig unbeachtet geblieben. Nach der theoretischen Erörterung in der Wissenschaftslehre ist Sittlichkeit, im Anschluß an Kant, das Ringen nach Selbständigkeit; nach der praktischen Erörterung in der Sittenlehre tritt der Begriff der Sittlichkeit in dieser Fassung nicht so scharf hervor, daß nur sittliches Handeln ein selbständiges Handeln sein kann und sich die Begriffe Sittlichkeit und Selbständigkeit decken. Auch bei dem Begriff des Absoluten zeigt sich diese Unbestimmtheit; es ist das eine Mal sittliches, das andere Mal reines Handeln. Die praktische Vernunft führt nach Fichte auf Gott als moralische Weltordnung; aber die theoretische Vernunft gibt dem absoluten Ich die unbedingte Herrschaft und läßt einen moralischen Weltordner nicht zu. Fichte hat den durch Kant angeregten Gedanken über die Art und Weise, wie der Mensch seine Weltanschauung bildet, in der Richtung ausgebildet, daß alle Weltanschauung auf einer moralischen Grundlage ruht; er hat, ebenfalls angeregt von Kant, die Entstehung des Sittlichen aus den durch die Selbstbeobachtung im Menschen entdeckten Faktoren nachgewiesen. Zwischen diesen beiden Reihen, dem praktischen und dem theoretischen Teil der Fichteschen Philosophie finden sich nun, wenn man sie im einzelnen verfolgt, wohl vielfach äußere Berührungspunkte, aber auch vielfach innere Widersprüche; in beiden ist das Absolute durch unmittelbare Anschauung gegeben, und ist ein Handeln, aber weder in sittlicher noch in religiöser Hinsicht herrscht zwischen beiden Reihen völlige Übereinstimmung. „So ist Fichtes System ein unendlich verwickeltes Ganzes, dessen Widersprüche nicht gelöst, aber durch das Verschlingen und Ineinanderwinden der widersprechenden Reihen auf das künstlichste verdeckt sind, so daß es für den Verfasser, ohne Zweifel aber auch für viele andere als ein Ganzes aus einem Guß erschien." (Fuchs, Das Werden dreier Denker.)

Schelling ging von Fichte aus und suchte zunächst dessen Philosophie zu vervollständigen, denn er fügte der Fichteschen Spekulation die ihr fehlende Naturphilosophie hinzu. Mit Fichte ist er damit einverstanden, daß die Philosophie die Gesamtheit des Wirklichen aus einem höchsten Prinzip systematisch ableiten muß; dieses höchste Prinzip erblickt er aber nicht im Ich, da er die Natur aus ihm nicht ableiten kann, sondern im Absoluten, in dem Geist und Natur vereinigt sind. Mit der an Spinozistische Gedanken anknüpfenden Auffassung des Weltganzen hat Schelling später den Platonischen Gedanken von der Verwirklichung der Ideen in der Weltentwicklung gefügt; endlich hat er, an Jakob Böhme anknüpfend, die Weltentwicklung als ein Heraustreten der Ideen aus Gott, als eine Art Abfall von Gott gefaßt und dementsprechend als Ziel der gesamten Weltentwicklung die Rückkehr der Dinge zu Gott bezeichnet. Gott geht aus sich heraus und kehrt durch die Weiterentwicklung in sich zurück; in diesem Gedanken berührt sich Schelling mit Hegel. Dieser wollte begreiflich machen, daß und warum die Welt sich gerade so entwickeln und gestalten mußte, wie es tatsächlich der Fall ist; er will zeigen, wie der gesamte Inhalt der Wirklichkeit mit Notwendigkeit aus dem Weltgrunde hervorgeht, als welchen er die logische Idee ansieht

(Intellektualismus). Neben Hegel knüpfte noch ein anderer Philosoph an Fichte und Schelling an; auch er ging jedoch seine eigenen Wege, die sowohl von denen Fichtes und Schellings, als von denen Hegels verschieden waren. Die Gedanken Fichtes und Schellings riefen in der ganzen gebildeten Welt Deutschlands eine gewaltige Aufregung hervor; denn sie führten eine heftige Polemik gegen alle bisherige Philosophie, ja gegen die ganze Gedankenwelt der Zeit auf allen Gebieten. Vor allen Dingen erhob sich gegen sie ein Sturm von seiten der Kirche; denn die Konsequenzen aus ihren Systemen mußten die letzten Reste der traditionellen religiösen Gedanken über den Haufen werfen und ihrer Philosophie den Ruf des Atheismus verschaffen. Das ist um so leichter begreiflich, als aus dem für die Freiheit der freien Überzeugung einst kämpfenden Rationalismus eine ebenso energische Orthodoxie geworden war; ein Abkehren von den Begriffen der Orthodoxie aber war für diesen ein Verbrechen. Da trat ein Mann auf aus den Reihen der Theologen, Schleiermacher, und nahm die sogenannten Atheisten vom Standpunkte und im Namen der Religion in Schutz; das geschah in den „Reden über die Religion". Anschauung des Universums in seinem einheitlichen Charakter ist Religion. Diese Anschauung aber kann ein Mensch haben, ob er diesen einheitlichen Charakter sich nun mit Hilfe der Phantasie als ein persönliches Wesen setzt, oder sich vom Verstande sagen läßt, daß das Absolute nicht persönlich sein kann" (Fuchs a. a. O.). Gegenüber Fichte und Schelling aber betont Schleiermacher den Wert der Gemeinschaft; damit hängt aber zusammen das Wertgefühl für eine Welt außerhalb des Individuums. Dadurch aber tritt Schleiermacher aus dem Bannkreis des einseitigen Idealismus heraus; er wirft demselben vor, daß er wohl große Grundsätze aufstelle, aber die Anwendung derselben aufs Leben verhindere. Fichte sieht das Wertvolle in einem abstrakten Ich, Schleiermacher im konkreten Menschen; die Ausbildung der Persönlichkeit in der Gemeinschaft wird daher besonders betont. Fichte ist bestrebt, den ganzen Inhalt der Welt in ein theoretisches System zusammenzufassen, das ohne Lücken ist; dadurch wird, was Schleiermacher tadelt, schließlich alles zum Wissen und entsteht eine Weltanschauung, die auf das praktische Leben keinen Bezug hat. Schleiermacher dagegen strebt nach einer Welt- und Lebensanschauung, die auch zu dem realen Leben in Beziehung steht; hier zeigt sich bei ihm der Einfluß Herders. Auch Spinoza und Kant haben die Entwicklung von Schleiermachers Welt- und Lebensanschauung beeinflußt; vor allem gab ihm Kant die Anregung zu einer beobachtenden Erforschung des sittlichen Innenlebens des Menschen in seinem tatsächlichen Verlauf; aber in scharfer Kritik schritt er auch über diesen Meister hinaus, indem er der Ethik eine positive Richtung gibt. Er hält es aber nicht für notwendig, daß wir das uns im Sittengesetz als höchstes Gut Vorschwebende wirklich erreichen; es ist ein von uns gebildeter Begriff, ein Ideal, das durch völlig begreifliche Erregung von Wertgefühlen auf uns wirkt. Auch das sittliche Leben ist für Schleiermacher ein Werk der Erfahrungswelt, umschlossen von denselben Grenzen der menschlichen Erkenntnis wie diese; dadurch aber wird es ein lebendiges Wirken und Geschehen in der Welt und im Gemüt des Menschen, und die empirische Individualität erhält für das sittliche eine ausschlaggebende Bedeutung. Das sittliche Leben ist nach Schleiermacher ein Leben in der Gemeinschaft; das Band aller Gemeinschaft aber ist das Streben, die eigene Individualität zu bilden durch das Verständnis anderer und wiederum sich andern zu erschließen zu

wahrer innerer Gemeinschaft. „Das Schaffen und immer reinere Ausgestalten dieser Gemeinschaft ist der eigentliche Zweck der Menschheit, den sie als ihr sittliches Ideal erkennt; dieses sittliche Sichverstehen und Fördern ist der einzige rechte und wahre Zweck aller empirischen menschlichen Gemeinschaften" (Fuchs a. a. O.). Diese Ideale, die sich Schleiermacher bildete, geben für ihn dem Leben seinen eigentlichen Wert; er glaubte an sie und an das Ziel aller Arbeit der Menschen, die Erhöhung der sittlichen Gemeinschaft. „Er will nicht nur das sittliche Leben darstellen, sondern eine Weltanschauung sich bilden, die einerseits erklärt, warum dies sittliche Leben da ist, anderseits ein Weltbild entwirft, das der Tatsache entspricht, daß das sittliche Leben das Wichtigste für den Menschen ist" (Fuchs); daher soll überall die Welt dem sittlichen Werden dienen. Das Fundament aber, auf dem alles ruht, ist die Frömmigkeit; das ist allerdings keine theoretisch bewiesene, sondern eine praktisch geglaubte Deutung der Welt. Der Fromme läßt das Geschehen der Welt, ihr Werden in Natur und Menschheit, sein Schicksal und die Geschichte, alles an sich vorüberziehen und beobachtet es so genau wie sein eigenes Werden und Handeln und die Taten der Menschen; wie sich aus den inneren und äußeren Taten eines Menschen das Bild des Wesens derselben bildet, so bildet sich bei der Beobachtung der Welt in ihm das Bild eines einheitlichen geistigen Wesens, das die ganze Welt durchdringt und beherrscht. Es ist das Gemüt des Menschen oder auch die Phantasie, die diese Anschauung bildet und das Universum als ein geistiges Wesen anschaut, das sich im Leben der Welt in seiner Eigenart darstellt; „alle Begebenheiten in der Welt als Handlungen eines Gottes vorstellen, das ist Religion". Ein geistiges Wesen wird wie bei anderen Menschen so auch in der Welt nur erkannt und verstanden nach Analogie des eigenen geistigen Wesens; die göttliche Anschauung kann also nur der haben, der sich selbst gefunden hat. Wer sich aber selbst gefunden hat, der schaut auch andere an und liebt sie; so sind zwar Religion und Sittlichkeit verschieden, aber ihre Wurzeln im menschlichen Gemüte sind so eng miteinander verbunden, daß eine zur andern führt. Das Universum gestaltet den Menschen als bestimmtes Individuum und wirkt auf es durch Ereignisse und Verhältnisse, die der Mensch nicht bestimmen kann; die Frömmigkeit gibt dem Menschen das Gefühl, daß sein Streben, eine eigenartige Individualität zu sein, mit dem Wirken des Universums in Einklang steht und so trotz alles Einflusses von außen sich die Ausbildung seiner Eigenart, seines Charakters zum Ziele, zum stärksten Beweggrunde seines Willens, zum höchsten Gute machen kann, soll und muß und auch dieses Ziel erreichen kann, weil das Universum ihn dazu schuf und bestimmte. Um das Universum immer besser verstehen zu können, schließt sich der Mensch mit allen zusammen, die es auf irgend eine Art auch verstanden haben; so entsteht eine religiöse Gemeinschaft, eine wahre Kirche.

Für Kant war die Welt in eine solche der Erscheinungen und der der Dinge an sich auseinandergefallen; hinter der Erscheinungswelt erhebt sich das Ding an sich, das wir nicht kennen, das Fichte im Ich, Schelling im Absoluten und Schleiermacher in Gott sieht. Sowohl von seiten des Verstandes als von der des Gefühls sucht der Mensch nach einer Einheit zwischen der Erscheinungswelt und dem Ding an sich; Kant und Schleiermacher lassen diese Einheit durch den Glauben an Gott, Fichte im Ich und Schelling im Absoluten finden. Hegel findet das Wesen der Dinge im logischen Denken; aus bloßen Gesetzen des Denkens sucht er

daher die Welt, die Wirklichkeit, nachschaffend in Gedanken neu zu erbauen. Das Denken ist eine Kunst, die aus sich hinausstrebt; die Gedanken, die Ideen veräußerlichen sich in den Dingen (Naturphilosophie) und verinnerlichen sich im Geistesleben (Philosophie des Geistes). Im freien Willen erfaßt sich der Geist in seinem Wesen als sein eigener Zweck (subjektiver Geist); in den großen Gemeinschaftsformen des sittlichen Lebens, in Familie, Gesellschaft, Staat, tritt er aus seiner Vereinsamung heraus und gewinnt den für ihn notwendigen Inhalt (objektiver Geist). In Kunst, Religion und Philosophie kehrt der Geist bereichert und gesammelt in sich selbst zurück; in ihnen, im absoluten Geist aufzugehen, ist das letzte Ziel wie aller Geschichte so alles Einzellebens. In der Kunst prägt sich die Idee in den mannigfaltigsten Formen aus; sie bewältigt die Materie und macht sie zum Träger des inneren Lebens. Freier gestaltet sich der Gedanke in der Religion; im Christentum kommt dieselbe zur vollen Erscheinung. Die Philosophie weiß nicht nur, daß Gott wirklich ist, sondern auch, daß er das Wirklichste und allein wirklich ist; alles Wirkliche ist vernünftig und als solches ist es Gottes voll. Als entschiedener Gegner dieses auf die Spitze getriebenen Idealismus trat Schopenhauer auf; er ist in neuerer Zeit vielfach Gegenstand der Betrachtung gewesen und sind ihm in diesem Jahre zwei wertvolle Werke gewidmet. In der Erkenntnistheorie steht er auf dem Standpunkte Kants; Fichtes und Schellings Philosophie wies er ab, die Hegels ignorierte oder bekämpfte er. Neben Kant war Plato sein Lehrer; von den platonischen Ideen, den unsterblichen Urbildern der natürlichen Dinge, wurde er geradezu hingerissen, während Schleiermacher ihn nicht anzog. Aus Kants Philosophie warf er allen Realismus hinaus; ist die Welt, so schloß er, unsere Vorstellung, so ist sie auch in gewissem Sinne unser Werk, das Werk unseres Willens. Der Wille ist der Trieb zum Leben, der jedem Geschöpfe innewohnt; aus diesem Willen sind die dem Menschen eigenen Kräfte abzuleiten. Dieser Wille ist das Ding an sich; er, der Trieb zum Sein, zum Leben und zum Handeln erhält und regiert die Welt. In seinen ästhetischen Anschauungen ist Schopenhauer ganz von Plato beeinflußt; die Ideen sind bei ihm als unmittelbare Äußerungen des Willens Musterbilder. Fichte, Schelling und Hegel waren für Schopenhauer die „drei großen Sophisten“; hätte er ihre Lehre genauer geprüft, so hätte er erkennen müssen, daß ihr Idealismus wie der seinige im Kantischen Kritizismus wurzelt. Kant ist für Schopenhauer der Ausgang einer neuen Philosophie; er hat, so betont Schopenhauer, einerseits den Schein und das Sein, die Erscheinung und das Ding an sich, das, was wir erkennen können und das, was sich allen unseren Nachforschungen entzieht, genau voneinander unterschieden; er hat anderseits durch den absoluten Charakter, den er dem sittlichen Gesetz, welches die Richtschnur des Willens sein soll, zuschrieb, den menschlichen Willen beinahe auf gleiche Linie mit dem Ding an sich gestellt. Die Philosophie Schopenhauers entspringt einer einzigen Quelle, der Theorie des Willens; um sie kristallisiert er alles. Die Wirklichkeit der Außenwelt wird von Schopenhauer nicht bestritten, sondern nur die für uns bestehende Gewißheit derselben; dadurch unterscheidet sich seine Philosophie einerseits vom absoluten Idealismus und anderseits vom absoluten Realismus. Obwohl er wie Kant die Wahrheit aus der Erfahrung und nicht aus allgemeinen Begriffen herauszuziehen sucht, so kann er sich wie Kant doch nicht ganz der Scholastik entziehen; durch die Aufnahme des Kantischen a priori und das Zurückstellen des a posteriori geriet er wie Kant ins

Fahrwasser der Scholastik. Der Unterschied zwischen der Wirklichkeit und unserer Vorstellung von ihr mag so groß sein wie er will, den Veränderungen der Vorstellungen müssen Veränderungen der Wirklichkeit entsprechen; unsere Erfahrung muß also irgendwie ein Bild der Dinge an sich liefern. Raum, Zeit und Kausalität sind aus der Erfahrung abgezogene Begriffe; daß sie auf Grund der Erfahrung im Menschen notwendig entstehen, liegt in der menschlichen Organisation. Der Mensch muß als Teil der Welt so organisiert sein, daß er sich in den Dingen der Welt zurechtfinden kann; wie das im einzelnen zugeht, wissen wir zurzeit noch nicht. Wir nehmen die Dinge selbst wahr; die wahrgenommenen Eigenschaften sind die des Dinges selbst. Natürlich ist das Wahrgenommene die Wirkung des Dinges an sich auf unseren Organismus; sie wird infolgedessen auch von dem letzteren abhängig. Die Gesetzmäßigkeit des Geschehens kann aus der äußeren Erfahrung durch Beobachtung und Versuch erkannt werden; das Urteil, das alles Geschehen als Wirken eine Ursache hat, ist eine innere Erfahrung, die aus der äußeren hervorgeht. Indem Schopenhauer die Wirklichkeit zur Erscheinung machte, dachte er platonisch; er hat dadurch der Klarheit seiner Philosophie großen Abbruch getan. Da bei Schopenhauer der Leib das Sichtbarwerden des Willens ist, so ist auch das Gehirn ein solches; der Intellekt, der nach Schopenhauer eine Funktion des Gehirnes ist, steht daher mit dem Willen in innigster Beziehung, was aber Schopenhauer wieder bestreitet. Schopenhauer, der ja seine Philosophie nur auf die Erfahrung aufbauen will, hätte hier die Erfahrungspsychologie bezüglich des Verhältnisses zwischen Intellekt und Willen um Rat fragen sollen; er hat aber gar nicht versucht, die von ihm vorgenommene Zerreißung der Seele zu begründen. Kant führte ihn hier irre; eingehende physiologisch-psychologische Kenntnisse, wie man sie schon zu seiner Zeit hatte, besaß er nicht. Auch Schopenhauers Ästhetik ist von Kantischen und Platonischen Gedanken durchsetzt; an der begrifflichen Grundlegung derselben ist vielfach scharfe Kritik geübt worden, seine Bemerkungen über einzelne Künste sind aber sehr geistvoll. Seine Theorie der Willensfreiheit leidet infolge des Zerreißens des Ich in Intellekt und Willen an mancherlei Unklarheiten; das von ihm formulierte Gesetz der Kausalität ist sicher kein ursprünglicher Besitz des Geistes, sondern ein Ergebnis der wissenschaftlichen Erfahrung. Seine Lehre von der Unveränderlichkeit des Charakters ist nicht begründet; die Erfahrung sagt uns nur, daß der Mensch keine grundstürzende Charakterveränderung erfährt. Schopenhauers Morallehre gehört jedenfalls zu dem Besten, was in dieser Hinsicht geschrieben worden ist; die theoretische Grundlage seiner Ethik hat vielfach Lücken und schwache Seiten. Daß er das Mitgefühl als die letzte Quelle der Moral bezeichnet, ist ein Verdienst Schopenhauers; denn Reflexion allein kann keine Moral abgeben. Nur darin fehlt Schopenhauer, daß er annimmt, man fühle wirklich das Leid des anderen, während man doch nur den eigenen Zustand erfahren kann; in Wirklichkeit bezieht sich daher die Handlung niemals, wie Schopenhauer meint, auf fremdes Wohl, sondern immer aufs eigene. Leben ist nicht, wie Schopenhauer behauptet, immer Streben; daher ist es auch nicht immer mit Leiden verbunden. Schopenhauer ist philosophischer Dichter; die Phantasie beherrscht seine Darstellungen, und seine Gedanken erscheinen in der lebendigen Form von Gleichnissen. Aus der Verschiedenheit der Elemente, die er zu einem System zu verarbeiten suchte, erklären sich die Mängel seines Systems; dadurch, daß er die philosophische Forschung

zur genauen Beobachtung und gewissenhaften Prüfung des Tatsächlichen, zur klaren Beweisführung und sorgfältigem Ausdruck zurückführte, hat er aber dem deutschen Geistesleben einen unermeßlichen Dienst geleistet.

Die Angriffe, welche die Herbart-Zillersche Pädagogik und ihre Begründung durch Psychologie und Ethik von Rißmann und Sallwürk (Pädagog. Jahresb. LVI., S. 8/9) erfahren hat, werden von Fr. Franke und Vogt in dem Jahrb. f. wiss. Pädagogik (XXXVI. Jahrgang) zurückzuweisen versucht; sie geben wohl einzelne Mängel zu, wollen aber im ganzen das System als auch für unsere Zeit gültig angesehen haben. Franke und Vogt halten mit Herbart daran fest, daß das Gefühl durch die Vorstellung kausal bedingt sei; sie weisen aber die Behauptung zurück, daß Gefühl und Wille Modifikationen oder kleine Abänderungen des Vorstellens seien. Denn wäre dies letztere der Fall, so „bestände zwischen Vorstellen, Fühlen und Streben bei Herbart keine Verschiedenheit mehr; aber sie sind durchaus verschieden" (Vogt). Die Vorstellung ist von Gleichgültigkeit beherrscht; das Gefühl dagegen ist stets von Lust und Unlust begleitet; das Streben endlich beruht auf Vorstellungen und Gefühlen. „Das Ursprüngliche ist das Vorstellen, das Fühlen und Streben hingegen ist das Abgeleitete; es verhält sich also das Vorstellen zum Fühlen wie die Ursache zur Wirkung" (Vogt). Vorstellungen müssen „nicht notwendig von Gefühlen und Begehrungen begleitet sein; aber wo gefühlt und begehrt wird, muß auch irgend etwas, wäre es auch in dunkler Weise, vorgestellt sein. Der Grund für das Begehren und Wollen liegt nach Vogt nicht im Gefühl; „denn ob zwar das Wollen das Begehren mitbegründet, so ist doch das Vorstellen und Denken als der erste Grund anzusehen. Denn wo ein ernster Wille vorhanden ist, hat der Wollende ein genaues Bewußtsein von dem Ziel seines Wollens oder er weiß, was er will; er kennt zweitens die Reihe der Mittel, welche zum Ziele führen, und er ist drittens von der Erreichung des Zieles überzeugt. Zu dem Gewußten aber muß, damit das Streben auf seinem Wege rüstig weiterschreite, und nicht nachlasse, die Wärme des Gefühls hinzutreten, soll anders der Entschluß zur Reise gebracht werden" (Vogt). Rißmann wendet sich namentlich gegen die Behauptung, daß das Gefühl immer mit bestimmten Vorstellungen und zwar mit solchen, die im Bewußtsein stehen, verbunden sei, und daß das Gefühl nicht im Inhalt der Vorstellungen, sondern nur in ihrem Zusammenwirken, in dem Grade ihrer gegenseitigen Hemmung oder Förderung, begründet sei; er ist der Ansicht, daß das Gefühl als eine Grundursache des psychischen Lebens dem Vorstellen nicht unter-, sondern nebengeordnet sei. Franke weist demgegenüber daraufhin, daß Herbart unterscheide zwischen Gefühlen, die an der Beschaffenheit des Gefühlten haften und solchen, die von der Gemütslage abhängen; es ist demnach nicht richtig, daß bei Herbart das Gefühl immer mit bestimmten Vorstellungen verbunden gedacht würde und der Inhalt unberücksichtigt bleibe. Nach Rißmann ist die Entstehung des Gefühls zwar auch geknüpft an eine „Veränderung des Bewußtseins durch den Eintritt einer Empfindung oder Vorstellung", aber nicht durch das Zusammentreffen derselben mit einer andern im Bewußtsein befindlichen Vorstellung, sondern durch die „Rückwirkung der Seele selbst, d. i. des geistigen Gesamtlebens; im Gefühl reagiert nicht eine einzelne Vorstellung oder Vorstellungsmasse, sondern das Gesamtbewußtsein, also die Persönlichkeit selbst". Nach Franke ist das kein Widerspruch mit Herbart, da nach ihm in jeder seelischen Regung die Seele selbst wirksam ist; aber, entgegnet Franke, man kann

doch nicht sagen, im Gefühle reagiere das „Gesamtbewußtsein". Nach Rißmann ist das Gefühl Ursache des Wollens; „wir begehren das, dessen Vorstellung in uns ein Gefühl der Lust erweckt und damit für uns einen Wert erlangt, und wir widerstreben dem, dessen Vorstellung mit Gefühlen der Unlust verbunden ist." Nach Herbart dagegen, behauptet Rißmann, verbinden wir „ein Wertgefühl mit einer Vorstellung, weil wir sie begehren; das Begehren hat ja nach dieser Annahme seine Grundlage nicht im Gefühl, sondern im Aufsteigen der Vorstellung." Franke weist demgegenüber daraufhin, daß Herbart die verschiedenen Äußerungen des Seelenlebens als Teile eines einheitlichen Ganzen ansieht; „es entstehen," sagt er, „unbeantwortliche Fragen über das Kausalverhältnis der Seelenvermögen untereinander, wodurch sie beim Zusammenwirken eins in das andere eingreifen und sich gegenseitig zur Wirksamkeit auffordern oder veranlassen oder nötigen." „Grundtatsache," sagt Franke, „ist das Gefühl ja ganz gewiß in dem Sinne, daß es sich unter gegebenen Bedingungen mit Notwendigkeit einstellt, daß sich unter abgeänderten Bedingungen auch entsprechend andere Erscheinungen im Gefühlsleben einstellen, ohne diese Bedingungen aber überhaupt keine;" auch Vorstellungen sind nur unter der Bedingung Grundtatsache des Seelenlebens, daß demselben Reize durch die Sinne zugeführt werden. Da aber die Gefühle sich erst da als Grundtatsache zeigen, wo auch die Vorstellungen sind, so treten sie als zweite Grundtatsache des Seelenlebens hinter die erste Grundtatsache des Vorstellens zurück. Im Gegensatz zu Rißmann sehen die Herbartianer das Gefühl nicht als eine Wirkung des „geistigen Gesamtlebens", sondern nur als eine Wirkung eines Teils des geistigen Lebens an. Franke weist darauf hin und belegt seine Behauptung mit Zitaten aus Herbart, Volkmann und Nahlowsky, daß auch in der Herbartschen Psychologie das Gefühl als Ursache des Begehrens angenommen wird; bei Herbart tritt das Gefühl aber immer in kausaler Verbindung mit den Vorstellungen auf, auch wenn dies nicht besonders zum Ausdruck kommt. Eine Ursache der Mißdeutung sieht auch Franke, und er hat hier wohl den Kern der Streitfrage getroffen, darin, „daß das Wort ‚Vorstellung' in einem doppelten Sinn gebraucht wird: im weiteren ursprünglichen Sinne für die ersten Elemente des geistigen Lebens, die Wundt Empfindungen, Herbart ‚nur uneigentlich', ‚nur aus Not' Vorstellungen nennt, weil sie ‚kein Bild eines Gegenstandes geben', aus deren Wechselwirkung aber alle höheren Geisteserzeugnisse, die intellektuellen wie die Gemütszustände, erst abgeleitet und erklärt werden; im engeren abgeleiteten Sinne für die Anschauungen, die etwas vor uns hinstellen." Die neuere Psychologie unterscheidet klar zwischen Empfindung und Vorstellung; sie kann daher auch die Lehre vom Gefühl viel klarer und ohne Mißverständnis darstellen, als dies bei Herbart der Fall ist. (Siehe Päd. Jahresber. 1903, S. 41 ff.).

Die „Formalstufentheorie" ist der andere Streitpunkt zwischen den Herbart-Zillerianern und ihren Gegnern, der z. Z. im Vordergrunde steht; über ihn ist der Streit zwischen Vogt und Sallwürk entbrannt. Die 1891 erschienene Schrift Gleichmanns: „Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts" hat den Anstoß zu neuen Untersuchungen über die Formalstufentheorie gegeben; solche sind schon 1892 von Glöckner, Just, Schilling u. a. angestellt worden. Glöckner kam zu dem Ergebnis, daß Ziller im Unterschied von Herbart alles von letzterem an verschiedenen Orten seiner Schriften über die Ausbildung des Lehrverfahrens Angegebene in ein System zusammengefaßt und die formalen Stufen

auf Lehrabschnitte angewandt hat, während Herbart sie auch auf die Lebensabschnitte bezog. Just suchte die von Ziller aufgestellten Formalstufen noch weiter auszudehnen; Schilling hatte denselben Zweck in bezug auf den Geschichtsunterricht im Auge. Aus all diesen Untersuchungen und Versuchen ging aber hervor, daß die Formalstufen kein fixes, sondern ein variables Schema darstellen, das in der Praxis Änderungen unterworfen ist; das Prinzipielle ist der psychische Prozeß, aus dem sie abgeleitet sind. Nun erschien 1901 Sallwürks Schrift über „die didaktischen Normalformen" (Päd. Jahresber. I., S. 76 ff.); sie polemisiert gegen Ziller und setzt ein neues Schema an die Stelle der Formalstufen. Gegen ihn wandte sich Fr. Franke (Päd. Studien 1903; H. 6); Vogt liefert dazu noch Nachträge (Jahrb. f. wiss. Päd. 1904; XXXVI.). Die wesentliche Abweichung Sallwürks von Ziller findet Franke darin, daß Sallwürk das Ergebnis des Unterrichts durch den Lehrer in der Form der wissenschaftlichen Sprache mitteilen läßt, während es Ziller durch die eigene Geistesarbeit des Schülers finden läßt; ob dies ein Fortschritt sei, scheint ihm sehr zweifelhaft zu sein. Er behauptet, daß „ohne Zillers Vorarbeit Sallwürks Normalform so nicht ans Licht gebracht sein würde"; ob, wie Prof. Schiller z. B. behauptet hat, Sallwürks Verdienst weniger in der Formulierung der Ergebnisse als in der Begründung liegt, wird von Franke in der kritischen Betrachtung des historischen Teils von Sallwürks Schrift näher untersucht. Franke sucht nachzuweisen, daß Sallwürk zu den gegen Ziller erhobenen Vorwürfen „nicht auf einwandfreie Weise kommt" und „durch seine Darstellungsart die wirklichen Verhältnisse verdeckt". Sallwürk gebe sich den Anschein, als habe er den Unterschied zwischen der Herbartschen und Zillerschen Auffassung der Formalstufen — Ausdehnung auf größere Zeiträume einerseits und auf eine methodische Einheit anderseits — erst entdeckt; das ist aber schon von Glöckner 1892 (s. oben) geschehen. Allerdings ist dieser Unterschied vielfach auch nachher nicht oder nicht genug beachtet worden; auch Gleichmann und K. Richter haben es nicht getan, was Sallwürk hätte hervorheben sollen. Wenn Sallwürk bei Pestalozzi Weisungen für die unterrichtliche Behandlung einer Lektion, einer methodischen Einheit zu finden glaubt, so hätte er nach Franke mit demselben Recht dies auch bei Herbart, wenn auch in anderer Form, finden können; „zwar nicht allein in Herbarts Stufen, aber doch in demselben und in dem, was neben und mit ihnen berücksichtigt werden muß, ist ‚alles Wesentliche der erkenntnisbildenden Didaktik' mindestens in demselben Grade mit enthalten wie in Pestalozzis ‚sachlicher Normalform'". Ziller hat Herbarts Stufenlehre umgestaltet und ergänzt und dabei das, was auf der ursprünglichen Stufenlehre dazu nicht mehr paßte, auf andere Weise festgehalten; „daß dadurch auch Verwirrung entstanden ist", läßt sich nach Franke nicht leugnen, ließ sich aber nach seiner Ansicht nicht vermeiden. Ziller „will seine Formalstufen in jeder Einheit durchführen und hat gerade gelehrt, Herbarts Stufen müßten umgestaltet werden, damit man von denselben eine solche Anwendung machen könne"; mit Unrecht sind allerdings Zillers formale Stufen vielfach mit Herbarts gleichnamigen Stufen identifiziert worden. Entschieden hat Sallwürk die Beziehung des Unterrichts zur Willensbildung, welche nach Herbart und Ziller durch das unmittelbare Interesse vermittelt wird, abgelehnt; „wir verlangen nicht," sagt er, „daß der Unterricht eine ästhetische Darstellung der Welt gebe" und glauben nicht, „daß es der Zweck und die höchste Aufgabe des Unterrichts sei, ein vielseitiges, aber begierdefreies

Interesse im Zögling auszubilden". Vielmehr soll nach Sallwürk der Unterricht Wissenschaft vermitteln, d. h. innerlich zusammenhängende Erkenntnisse geben und die geistige Kraft des Zöglings entwickeln; in erster Linie steht aber die Vermittlung von Kenntnissen. Infolgedessen gibt Sallwürk den Fachwissenschaften, welchen der Lehrstoff angehört, einen großen Einfluß in der Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffes; auf diese Weise glaubt er am besten zur Erreichung des Erziehungszweckes, Teilnahme an der Kulturarbeit, beizutragen. Franke findet es aber bedenklich, eine solche ohne jede ethische Bestimmung aufzustellen; denn es sei dadurch möglich, „die ethischen Grundforderungen in Gedanken beiseite zu schieben". Im wesentlichen schließt sich Vogt in seiner Beurteilung von Sallwürks Schrift an Franke an.

Sallwürk hat auf diese Kritik seiner Schrift in einer neuen Schrift: „Das Ende der Zillerschen Schule" (1904) geantwortet; er wendet sich in derselben also in der Hauptsache gegen die Zillersche Didaktik und sucht deren Wertlosigkeit nachzuweisen. Zillers Didaktik läßt nach seiner Ansicht „viel zu wünschen, indem sie für allen Unterricht nur psychologische Gesetze gelten läßt und der Wissenschaft als solcher, die das Wesen der Dinge darzustellen hat, keinerlei Einwirkung gestattet"; er dagegen will unter voller Berücksichtigung der Forderung der Wissenschaft die Form finden, „in der nach logischen und psychologischen Gesetzen jeder Unterricht in jedem einzelnen seiner Glieder geführt werden muß". Gegenüber der Behauptung Vogts, die Formalstufen seien „keine Prinzipien", sondern etwas Variables, weist Sallwürk auf das Leipziger Seminarbuch hin, in dem es heißt: „Diese Gliederung [des Unterrichts durch die Formalstufen] muß eintreten, so gewiß alles Lernen ein Apperzeptionsprozeß ist, so gewiß Begriffe die höhere Durchbildung der Vorstellungen sind, aus denen das Gelernte besteht, ein begriffliches Wissen aber erst dadurch in den Dienst des Willens tritt, daß es geordnet und angewendet werden kann, so gewiß endlich dies nicht gleich im großen und ganzen, sondern erst im Ausbau der einzelnen Teile des Wissens gelernt werden kann." In dem Aufgeben dieser Forderung sieht Sallwürk „die Auflösung der Zillerschen Schule, denn Prinzipien sind wertlos, wenn man keine Deduktionen daraus zu ziehen weiß". In der Tat aber gelten in der Zillerschen Schule die Formalstufen noch als feste Norm; das beweisen die Schriften von Felsch („Die Hauptpunkte der Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik" 1904), Lange („Über Apperzeption", 8. Aufl. 1903), Matthias (Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 2. Aufl., 1903) u. a. So sagt z. B. Matthias: „Die formalen Stufen .... sind bestimmte Formen, an welche alles Lehren und Lernen sich halten soll; es sollen außerdem psychische Formen sein, die also anwendbar sind für alles lernende und lehrende Arbeiten auf geistigem Gebiet." Ziller hat seine Formalstufen hauptsächlich für seinen Gesinnungsunterricht, also für ethische Stoffe gebraucht; die von seinen Anhängern erfolgte Ausdehnung auf die anderen Lehrfächer bereitete erhebliche Schwierigkeiten und brachte sie, veranlaßt durch die von den Gegnern geübte Kritik, allmählich zur Erkenntnis, daß sich die eingenommene Position nicht halten lasse. Auch der feste Glaube der Zillerianer an die Kulturstufentheorie ist erschüttert; auch hier hat Sallwürk (Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte, 1887) den Anstoß zur Prüfung gegeben. Er zeigte (a. a. O.), daß die von Ziller aufgestellten Kulturstufen im Anschluß an Herbarts ethische Ideen gebildet sind und also gar nicht aus einer historisch-kritischen Analyse

der wirklichen Menschheitsentwicklung gewonnen sei; damit aber wurde auch der Zillerschen Konzentrationsidee der Boden unter den Füßen weggezogen. Nun halten die Zillerianer auch an der Kulturstufentheorie und somit auch an der strengen Konzentrationsidee nicht mehr strikt fest; „Ziller und seine Schule," sagt Will (Jahrbuch 1904), „haben die Anwendung der Kulturstufen auf den Unterricht niemals als ein herrschendes Prinzip der Pädagogik anerkannt, sondern nur als einen Hilfssatz, welcher der zurzeit noch mangelhaften Psychologie wertvolle Fingerzeige zu geben und beachtbare Unterstützung zu leisten imstande sei." Ziller hat auch hier eine andere Meinung vertreten; er hat das strenge Festhalten an den Kulturstufen gefordert, weil der Zögling, „um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen" kann.

Um seine Behauptungen tiefer zu begründen, geht nun Sallwürk zu einer kritischen Betrachtung der von Herbart und Ziller betrachteten Hilfswissenschaften der Pädagogik, der Ethik und Psychologie, über; die Logik kommt bei ihnen nicht in Betracht. „Ziller sieht in der Pädagogik ‚eine Anwendung der Psychologie auf die ethische Aufgabe, die beim Zögling gelöst werden soll'; die pädagogischen Methoden sind ihm ‚die Wege, die zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen, Wege, wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Tätigkeiten, Reaktionen determiniert wird'." Die Logik hat Herbart nicht als Grundwissenschaft der Pädagogik angesehen; auch Ziller hat sie nicht als solche betrachtet. Herbart legt aber dar, daß die Kenntnis der Logik für die Erkenntnis der rechten Methode nötig sei; dennoch legt er bei dem Lehrer das Hauptgewicht auf die Kenntnis der Psychologie und hält die Logik nur für die Vorbereitung zu höheren Studien nötig. Zillers Didaktik bewegt sich ganz jenseits des logischen Gebietes; er legt den Schwerpunkt ganz auf die pädagogische Seite. In der Praxis bleibt die Zillersche Schule allerdings nicht bei dieser Beschränkung stehen; das Logische drängt sich naturgemäß dem Unterricht auf. Sallwürk dagegen will in seinen „didaktischen Normalformen" nur zeigen, „daß die eigentliche Führung des Unterrichts in die Hände der Logik gelegt werden müsse"; er sucht „die Form der Erkenntnisse auf, wie sie in den Wissenschaften als Produkte menschlicher Erkenntnis vorliegt". Herbart legte den Schwerpunkt seiner Didaktik nicht in die Logik, weil der Hauptgesichtspunkt seiner Pädagogik die Bestimmung des Willens durch die Vorstellung ist; Sallwürk dagegen will Erkenntnisse vermitteln und bedarf dazu der Logik. „Zunächst wollen wir die Welt erfassen, die die Sinne vor uns stellen; dann fühlen wir ein Bedürfnis, die Eindrücke, die wir auf diesem Wege erhalten haben, in uns zu ordnen, Beziehungen zwischen ihnen aufzufinden und sie zu einer Gesamtanschauung zusammenzufassen; in dritter Linie wollen wir uns selbst in eine praktische Beziehung zur Welt setzen." Die Erkenntnis der Welt ist also „die feste Mitte, nach der der große Lebensstrom, in den wir hineingestellt sind, sich ergießt und aus der die Quellen unseres praktischen Verhaltens fließen; darum ist es von der größten Wichtigkeit, daß an dieser Stelle Licht und Klarheit herrschen und keinerlei Hemmnisse den Durchgang des Lebens durch uns hemmen". Daher muß durch die Erziehung „unser geistiges Leben in uns gefestigt und zur Einheit gebracht sein; dann aber muß den daraus für das praktische Verhalten sich ergebenden Folgerungen leichte und freie Bahn geschaffen werden". In erster Linie hat sie sich auf „die Sicherung und Prüfung unserer sinnlichen Auffassung" zu richten; das endgültige Ergebnis ist eine Urteils-

bildung. Aber auch der Wille wird angeregt; es entsteht das Bedürfnis nach einer Einheit zwischen den alten und neuen Vorstellungen, nach innerer Ausgestaltung und Festigung des Individuums. Dieses Bedürfnis aber wird durch die Begriffsbildung befriedigt; „das Vielfache und in seiner bunten Mannigfaltigkeit Verwirrende tritt in Gruppen und Ordnungen zusammen, die uns zunächst eine bequemere Orientierung in der Welt verheißen" und zugleich ein bewußtes Handeln ermöglichen. Vollendet wird dieser innere Prozeß aber erst dadurch, daß der Mensch selbst „Entscheidungen über die Dinge fällt, nicht aus der unmittelbaren Berührung mit ihnen, sondern aus den in ihm selbst ausgebildeten Urteilen heraus"; das führt zur Bildung von Schlüssen. Will die Erziehung diesen Gang wirklich gehen, — und sie muß ihn gehen, wenn sie ihr Ziel erreichen will —, so muß sie mit der Wissenschaft in enge Beziehung treten; denn die Wissenschaft will die einheitliche Erfassung der Welt darstellen. Hier aber begeht nach Sallwürk die Zillersche Schule einen Fehler; sie schaltet den logischen Gang der Fachwissenschaften aus und ersetzt ihn durch psychologischen der sogenannten Schulwissenschaften und verzichtet damit auf die logischen Zusammenhänge in der Wissenschaft, in welchen aber gerade der Wert für die Willensbildung liegt. Der Unterricht soll Einsicht schaffen; „diese Einsicht wird, wenn der Zögling sie mit Einsetzung seiner eigenen bewußten Arbeit sich aneignet, sittliche Entschließungen von solcher Kraft und Wärme zur Folge haben", daß „auch ein entsprechendes Handeln eintritt".

Eine Geschichte des deutschen Bildungswesens nach Organisation, Inhalt und Methode und in Wechselbeziehung zum politischen und geistigen Leben kann sich nicht auf einen einzelnen Teil des Bildungswesens beschränken, sondern muß alle Teile als Glieder eines Ganzen ins Auge fassen; dabei müssen alle Erscheinungen berücksichtigt werden, die für die Entwicklung des Bildungswesens irgendwie bedeutungsvoll geworden sind. Die Wechselbeziehung des deutschen Volkes mit dem römischen in der frühesten Periode seiner Entwicklung rief in dem deutschen Volke das Streben nach dem römischen Bildungsideal hervor, das sie in den römischen Schulen kennen lernten; daher kam neben der bisher herrschenden körperlichen Bildung nun auch die geistige Bildung zu ihrer berechtigten Geltung. Leider fand aber dabei keine Anpassung des Fremden an das Nationale statt; sondern die heimischen Bildungserrungenschaften, so gering sie auch waren, wurden gänzlich zugunsten des fremden Bildungsideals geopfert, so daß die deutsche Bildung das nationale Gepräge verlor. Diese Wandlung im deutschen Bildungsideal erhielt die stärkste Stütze im Christentum, das leider ebenfalls in römischen Formen zu den Germanen kam; von unabsehbarer Folge für das deutsche Unterrichtswesen war es besonders, daß Bonifatius alle seine Stiftungen auf die Regeln Benedikts von Nursia gründete. Denn diese gestatteten den Klöstern die Aufnahme kleiner Kinder in die mönchische Genossenschaft; die Heranbildung zum geistlichen Stande war dabei der einzige Zweck, und erst allmählich fanden auch Zöglinge Zutritt, welche sich nach Ablauf der Schulzeit einem weltlichen Beruf widmeten. Dieses in den Klöstern und Kathedralkirchen gepflegte Bildungswesen kam jedoch nur den Fürsten und dem Adel zugute; für das Volk dagegen tat die Kirche fast nichts. Denn hier beschränkte sie sich auf die Predigt für die Erwachsenen und die Einführung der Jugend in den Kultus und das Bekenntnis; das letztere suchte sie durch Psalmsingen und die Lektüre der heiligen Schriften zu erreichen. Karl der Große dagegen, der als starker

Germanenfürst dem Papste gegenüberstand, suchte mit Hilfe des Klerus eine nationale Schule zu schaffen; er ließ in seiner schola palatina auch unadlige Kinder unterrichten und ordnete seinerseits die Ausbildung guter Lehrer in den Kloster- und Domschulen und anderseits die Ausbildung des Volkes durch diese im Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen an. Der Ausführung dieser Idee der allgemeinen Volksbildung standen der Klerus und der Adel hindernd im Wege; der Klerus betonte die einseitig kirchliche Ausbildung durch das Erlernen von Vaterunser und Glaubensbekenntnis, und der Adel hielt die rein kriegerische Ausbildung nach wie vor für genügend. Diese geschichtliche Tatsache möchte die ultramontane Geschichtsschreibung gerne aus der Welt schaffen; sie versucht es immer weiter, im verflossenen Jahr tut es ein Dr. Schulmann (Die Volksschule vor und nach Luther; Trier, Paulinus-Druckerei), darzutun, daß das Schulwesen und namentlich auch das Volksschulwesen vor der Reformation blühte und durch sie in seiner Entwicklung wesentlich gehemmt wurde. Gewiß hat es einzelne Geistliche gegeben, welche sich der Volksbildung annahmen; aber es waren Ausnahmen. Dr. Schulmann gesteht selbst zu, daß der Mangel einer allgemein gültigen Sprache der Entwicklung der Volksbildung durch Volksunterricht hindernd im Wege stand; er hätte deshalb auch zugeben sollen, daß sich gerade Luther durch die Schaffung der hochdeutschen Schriftsprache um die Volksbildung das größte Verdienst erworben hat. Die höheren Schulen boten in ihren unteren Klassen nur insofern einen Ersatz für die Volksschule, als sie teilweise auch für den bürgerlichen Beruf vorbereiteten; von einem Volksschulwesen kann in dieser Zeit noch keine Rede sein. Daß das Schulwesen in der Reformationszeit zerfiel, lag in den Zeitverhältnissen; nach derselben aber begann eine neue Zeit für dasselbe. In der Entwicklung des deutschen Kulturlebens war bis ins 16. Jahrhundert die Kirche auf geistigem Gebiete die Führerin und Herrscherin; infolgedessen gab sie auch dem Bildungswesen in seiner Entwicklung die Richtung. Sie mußte allerdings den Forderungen der Zeit insofern Rechnung tragen, daß sie die Schule nicht bloß den zukünftigen Klerikern öffnete, sondern auch wenigstens einer Auslese der Laienjugend; sie schuf daher, um beide zu trennen, neben der „inneren" Schule für die Kleriker eine „äußere" für die Weltkinder. Die Lehrgegenstände in diesen Schulen waren aber heidnisch-weltlichen Ursprungs; sie wurden jedoch von der Kirche ihren Zwecken dienstbar gemacht. Deutschen Ursprungs war fast gar nichts in dieser mit leerem Formalismus und unfruchtbarem Gedächtniskram belasteten Bildung; die deutsche Bildung konnte sich daher nur in dem von der Schulbildung fast unberührt bleibenden niederen Volke durch den Verkehr mit der Natur und den Volksgenossen fortpflanzen. Das Volk allein konnte daher einen Umschwung im Bildungswesen aus seinem innersten Wesen herausbefördern und hat es getan; nur der Ritterstand hat ihm dabei die Wege gebahnt, obwohl er nicht rein deutschen Ursprungs war. Er betonte wieder die körperliche Erziehung, verbunden mit Spiel und Gesang; „an Stelle der mönchisch-finsteren Zucht der Kirche trat die Achtung der Individualität, die Erweckung des Ehrgefühls und die Pflege der Freiheit." Unterdessen hatte das niedere Volk den Bürgerstand aus sich heraus entwickelt, in dessen Lebensideal neben dem Beten das Arbeiten stand; er schuf die lateinischen Stadtschulen und die deutschen Schreibschulen, in welch letzteren nur die Muttersprache herrschte. In diesen „deutschen Schreibschulen" sind die Keime des deutschen Bildungswesens, vor allen Dingen des deutschen Volks-

schulwesens enthalten; durch sie entstand ein eigener weltlicher deutscher Lehrerstand, der sich nach echt deutscher Genossenschaftlichkeit einrichtete. Der den materiellen Interessen sich immer mehr zuwendende Klerus verlor immer mehr die geistige Herrschaft in dem Bildungswesen; das letztere verweltlichte auch als Gelehrtenschule immer mehr, besonders durch die Gründung deutscher Universitäten. Eine Reaktion gegen die Verknöcherung der Wissenschaft in der von der Kirche geschaffenen Scholastik entstand in der aus dem deutschen Gemütsleben entsprungenen Mystik; in ihrem unbewußten Kampf gegen die Scholastik war sie eine Vorläuferin des Humanismus. Deutsch war dieser aber nicht; er vertrat das Rittertum auf dem geistigen Gebiet und war wie dieses international. Echt deutsch dagegen war die aus dem humanistischen und mystischen Geist geborene Reformation der Kirche, aus der dann auch sich allmählich eine Reformation der Schule entwickelte; sie war ein Kampf für deutsches Wesen, für den deutschen Individualismus, für das Recht der Persönlichkeit auf dem Gebiete des Glaubens und Wissens. Sollte dieser Kampf siegreich enden, so mußte man sich des Volkes, vor allen Dingen aber der Jugend bemächtigen; denn das wußten schon die Reformatoren, daß man „die jungen Bäumlein am besten biegen und ziehen kann". Luther aber schuf mit seinen deutschen Liedern, seiner deutschen Bibelübersetzung, seinen deutschen Katechismen und seinen deutschen Predigten eine gemeinverständlich-neuhochdeutsche Sprache und gab damit der deutschen Bildung das wichtigste Hilfsmittel; sie machte es möglich, daß die deutsche Volksbildung durch die Schule gepflegt werden und so der in der deutschen Schreibschule liegende Keim der deutschen Volksschule auch in der Pfarrschule sich entwickeln konnte. Aber der internationale Humanismus erhielt ebenfalls durch die Reformation, namentlich durch Melanchthon, neues Leben und nahm deutsche Formen an; er beherrschte nunmehr die Gelehrtenschule und ließ lange Zeit hindurch die Volksschule nicht zur gedeihlichen Entwicklung kommen. In den Jesuitenschulen machte der katholische Klerus den Versuch, den Humanismus der Scholastik dienstbar zu machen; von einer Volksbildung und also auch von einer Volksschule konnte keine Rede sein, da beide zu den kirchlichen Zwecken in Gegensatz standen. Wo in katholischen Ländern dennoch im Laufe der Zeit, unterstützt durch die Kirche, sich ein Volksschulwesen entwickelte, da ging diese Entwicklung aus der Notwehr gegen die aus dem protestantischen Geistesleben geborene Volksbildung hervor; denn das von der Reformation aufgestellte Prinzip der Glaubens- und Gewissensfreiheit verlangte eine Volksbildung durch die Volksschule und durch die Muttersprache. Die erstere erhielt feste Richtlinien in den „Schulordnungen"; für die letztere bahnte Valentin Ickelsamer in der „Teutschen Grammatica" (1527) den Weg. So hatte sich der in „Schreib- und Pfarrschulen" enthaltene Keim der deutschen Volksschule entwickelt, zwar war sie noch im wesentlichen eine in erster Linie neben Lesen, Schreiben und Rechnen die religiös-kirchliche Bildung pflegende Anstalt, aber sie trug den Charakter einer staatlichen Einrichtung. Die protestantische Scholastik, die sich in der evangelischen Kirche nach Luther entwickelte, war dem Fortschritt im Geistesleben nicht hold und forderte auch die Entwicklung der Volksschule nicht; sie rief wieder eine protestantische Scholastik hervor, die im 16. Jahrhundert zur Herrschaft kam. Die „fruchtbringende Gesellschaft" (1617) aber sollte die Erhaltung „guter und reiner deutscher Rede" und so die deutsche Bildung fördern; die „Naturforschende Gesellschaft" (1622) ebnete einer neuen Realwissenschaft und dadurch der realistischen Bildung die Wege;

so erhielt die Bildung neue Grundlagen und neue Richtlinien, die ganz besonders durch Ratke und Comenius auch der Volksschule zugute kamen. Der Dreißigjährige Krieg und seine Folgen hemmten zwar die fortschreitende Entwicklung der Volksbildung, lenkten aber auch den Blick der Regierungen auf die Forderungen des wirklichen Lebens; dadurch kamen Ratke und Comenius erst zur vollen Geltung, da sie mit ihren didaktischen Schriften dasselbe erstrebten. Das Volk aber verhielt sich völlig gleichgültig gegen die Bildung; denn in ihm, das durch den Krieg völlig verarmt war, herrschte geistige und sittliche Verkümmerung. Im „Schulmethodus" des Herzogs Ernst des Frommen haben wir die Sanktionierung der Pädagogik des Ratke und Comenius; seine Bestrebung um Hebung der Volksbildung durch die Volksschule wurde vorbildlich für viele andere deutsche Fürsten. Im Pietismus wirkte der mystische, im Rationalismus der scholastische Geist fort; beide aber nahmen völlig neue Formen an. Der Pietismus nahm die nationale und reale Strömung im Bildungswesen in sich auf; er stiftete neue Schulen, schuf praktische Lehrbücher, verbesserte die Methode, beförderte die Lehrerbildung und schuf die Realschule. Diese Richtung auf das Reale nahm die Aufklärung gleich einer Erbschaft in Empfang; sie stand, indem sie die Bildung des Verstandes der des Gemütes vorzog, wohl in gewissem Gegensatz zum Pietismus, nahm aber die nationalen und realen Bildungselemente desselben in sich auf. Ihr kam die reiche Entwicklung der Wissenschaften seit Beginn des 17. Jahrhunderts entgegen; sie schuf sich in der „Allgemeinen deutschen Bibliothek" ein Organ. Der Verkünder der wahren Aufklärung war Lessing; denn er vertritt die sittliche Aufklärung. In seinem Geiste wirkte Friedrich der Große; auch er stellte sich in die Reihen der Vorkämpfer für geistige Freiheit und wurde, wie Lessing durch sein Wort, durch seine Taten der Erwecker der Sehnsucht nach nationalem Leben. Zu diesen Taten gehört auch die Sorge für das Bildungswesen; auch das Volksschulwesen erfuhr wesentliche Förderung durch Erweiterung des Bildungsinhaltes und die Errichtung von Seminaren zur Vorbildung der Lehrer. Das Staatsschulwesen wurde dadurch immer mehr ausgebildet; eine wissenschaftliche Grundlage erhielt die Staatsschulpolitik in Justus Mösers Untersuchung der historischen Grundlagen des deutschen Staatslebens. Dem Geiste der Aufklärung, der so das Schulwesen durchwehte, konnten sich auch katholische Pädagogen nicht entziehen; J. J. v. Felbiger wirkte ganz in diesem Geiste. Von demselben ist auch der Philanthropinismus getragen; was Montaigne und Rabelais, Ratke und Comenius, Locke, Rousseau und Francke gedacht und erstrebt hatten, das suchte er zu verwirklichen, nur fehlte ihm dabei der nationale Sinn.

In der Mitte des 17. Jahrhunderts beginnen weltliche Motive auf den Inhalt und die äußere Gestaltung des Bildungswesens selbständig zu wirken und rufen dadurch eine neue Entwicklungsperiode in demselben hervor. Die Fürsten wurden durch den starken materiellen Rückgang nach dem Dreißigjährigen Kriege gezwungen, der wirtschaftlichen Kultur ihr Interesse zuzuwenden; das Leben der Gegenwart und seine Förderung durch die Wissenschaft trat infolgedessen in den Vordergrund des Interesses. Bacon v. Verulam hatte schon auf diese tiefgreifende Veränderung in der Weltanschauung hingewiesen; sein Ideal ist die Bewältigung der Naturkräfte durch deren bessere Erkenntnis mittelst Erfahrung und Verstand im Dienste des Kulturfortschritts. Dieser Weltauffassung kam das durch die Reformation von den kirchlichen Fesseln befreite Geistesleben entgegen; der Sinn für irdisches Leben und dessen

Vervollkommnung wurde immer lebendiger. Unter den Männern, welche im Anschluß an Bacon die realistische Auffassung des Lebens vertraten und diese Stimmung mithin verbreiteten, steht Balthasar Schuppius (1610—1661) obenan; er hatte die Welt aus eigener Anschauung und Erfahrung kennen gelernt und war infolgedessen mit Abscheu gegen jede unfruchtbare, d. h. dem Leben nicht nützende Gelehrsamkeit erfüllt. Mit harten Worten klagt er daher auch die damalige Schulbildung an, welche eine solche nutzlose Gelehrsamkeit pflegte; er verlangte von ihr, daß sie die Jugend zum Verständnis des Kulturlebens und zur Teilnahme an demselben vorbereite. Auch J. J. Becher (1635—1682) betonte die wirtschaftliche Tendenz des Erziehungs- und Bildungswesens; er wollte die religiöse Erziehung vollständig von dem Unterrichtswesen getrennt und beide gleichberechtigt nebeneinander unter die Oberhoheit des Staates gestellt haben. Mit Luther fordert er nachdrücklich die Erziehung der weiblichen Jugend; dadurch hofft er die Zahl der unglücklichen Ehen zu vermindern. Den Unterbau in dem von ihm entworfenen Schulsystem soll die Lese-, Schreib- und Rechenschule bilden; auf ihn baut sich die drei Jahre umfassende Lateinschule auf, auf welcher sich die Kunstschule erhebt, in welch letzterer neben Zeichnen das Bossieren, d. h. die Elemente des Handwerks, gelernt wird; die höchste Stufe bildet die philosophische Schule, die eine Erweiterung der Kenntnisse von der Natur und dem gewerblichen Leben zum Ziele hat. Diese realistische Stimmung machte sich auch im religiösen Leben bemerkbar; man forderte, wie Jakob Spener, werktätiges Christentum und eine diesbezügliche Gestaltung des Religionsunterrichtes.

„Seit der Mitte des 17. Jahrhunderts beginnt sich der internationale Bildungszusammenhang, der bis dahin die europäische Kultur beherrscht hatte, zu lockern" (Heubaum a. a. O.); es war dies eine Folge der durch das Selbständigwerden des Territorialstaates bedingten Beschränkung der Bewegungsfreiheit. Der Besuch auswärtiger Studiensitze wird verboten; in den einzelnen Ländern nahm das Bildungswesen eine neue Form an. In erster Linie zeigte sich dies auf dem Gebiete des Universitätswesens; während in Frankreich und England die Universitäten ihren Einfluß auf das wissenschaftliche Leben an die Akademien abtraten, beginnt in Deutschland der Einfluß der Universität immer mehr zu wachsen. Die in England sich bildende Royal Society (1660) war trotz ihres königlichen Charakters ein freier, wissenschaftlicher Verein, dessen Arbeiten von keinem anderen als dem rein in der Sache liegenden Interesse geleitet waren; die Leistungen der französischen Akademie dienten dagegen nur dem Staate, der sonst für Unterricht und Erziehung kein Interesse hatte. In Deutschland konnten sich Akademien nicht entwickeln; keine der hier gegründeten Vereinigungen entsprach nach Ziel und Anlage den ausländischen Gesellschaften. Der Fortschritt in den Wissenschaften war hier nicht an gelehrte Vereinigungen, sondern an einzelne führende Geister gebunden, unter denen Morhof und Pufendorf hervorragen. Die charakteristischen Eigenschaften dieser deutschen Forscher sind gelehrter Sammeleifer und enzyklopädisches Zusammenfassen (Polymathie); ihre Arbeit kam in dieser Hinsicht hauptsächlich der Geschichte zugute. Der Gelehrtenstand war bis zu dieser Zeit der herrschende gewesen, weil der Besitz von Gelehrsamkeit zu allen Dingen befähigte; aber seit der Mitte des 17. Jahrhunderts bildeten sich neue Stände und Berufsklassen heraus, die eine ihren Zwecken und Bedürfnissen entsprechende Vorbildung erlangten. Besonders war es der Adel, der in dieser Hin-

sicht neue Ansprüche machte; denn er trat in die Ämter am Hofe der Fürsten und des absoluten Staates ein und verlangte eine für diese Stellung entsprechende Bildung. Von jeher hatte der Adel eine seinem Stande entsprechende Bildung gehabt; dies schien in dem siebzehnten Jahrhundert durch die herrschende Ansicht, daß die Menschen nach den Ständen in ihrer inneren Natur verschieden seien, völlig berechtigt zu sein. Deshalb bildete sich die Adelserziehung nunmehr entsprechend den neuen Anforderungen an den Adel um und aus; es entstanden öffentliche Institute für die Adelserziehung, die Ritterakademien. Da die Fürsten aber dem neuen Bedürfnis nicht zu entsprechen vermochten, und die bestehenden Lateinschulen dem neu entstandenen Bedürfnisse auch entsprechen mochten, so wurden die letzteren in dieser Hinsicht zum Teil umgestaltet, wobei sie sich die Jesuitenschulen zum Vorbilde nahmen. Reformierend wirkte in dieser Hinsicht besonders Christian Weise; er hat die Wissenschaft im damaligen Sinne popularisiert, d. h. den Vornehmen zugänglich gemacht. Er wollte kein Gelehrter sein und die Forschung nicht bereichern; sondern er wollte durch seine leicht faßliche Darstellung die Ergebnisse der Forschung unter die Vornehmen verbreiten. Bei ihm zeigten sich deutlich die Nachwirkungen Ratkes und der Gothaer Pädagogenschule; alle die von dort ausgegangenen Gedanken über die Unterrichtskunst und die methodische Bearbeitung der Wissenschaft für den Unterricht fanden in Weise einen beredten Verkündiger. Er eiferte gegen das gedächtnismäßige Aneignen eines Übermaßes von Wissensstoff und machte das Deutsche zu einem der wichtigsten Unterrichtsgegenstände auf dem Gymnasium; in dem gewandten mündlichen und schriftlichen deutschen Ausdruck sah er das Hauptziel der Bildung. Dagegen vernachlässigte er die Mathematik und die damit zusammenhängenden Disziplinen in seinem Unterrichtsplan; sie schienen ihm für die vornehme Bildung nicht nötig zu sein.

In anderer Richtung suchten die Fürsten das Bildungswesen neu zu gestalten; der verderbliche Kampf der Konfessionen und der durch den Religionskrieg herbeigeführte wirtschaftliche Niedergang nötigte sie, auf religiöse und wirtschaftliche Erziehung ihrer Untertanen bedacht zu sein. Die Kinder sollten infolgedessen für das häusliche und bürgerliche Leben geschickt gemacht werden; im Mittelpunkt der Erziehung aber stand die praktische Frömmigkeit, die sich im wohltätigen Handeln bemühen sollte. Der Rektor Reyher in Gotha ließ in dem von ihm geleiteten Gymnasium auf der Unterstufe die fürs Leben notwendigen Kenntnisse lehren, wozu auch Rechnen und Vaterlandskunde gehörten; er machte zum erstenmal den Versuch, das kirchliche Bildungsziel mit dem weltlichen zu vereinigen. In den späteren Bearbeitungen des „Schulmethodus" kam er in Umfang und Art der Lehrgegenstände immer mehr den Anforderungen des Lebens entgegen; was hier gefordert wurde, kam in Reyhers Lehrbüchern zur Ausführung. So brachte das deutsche Lesebuch in seinem ersten Teile das Wissenswürdigste aus Natur- und Menschenwelt, im zweiten die Meßkunst, im dritten die Landessachen (Bürgerkunde) und im vierten Lebensregeln; überall wurde der Grundsatz beachtet, daß das Kind erst Dinge kennen müsse, ehe es eine fremde Sprache erlerne. Der Große Kurfürst verfolgte dagegen in erster Linie das Ziel, dem reformierten Glaubensbekenntnis neben dem lutherischen Recht und Bedeutung zu verschaffen; eine Reform der Konsistorialordnung von 1573, welche sich mit dem Schulwesen befaßte, blieb in den Akten stecken. Aus diesen kann man sehen, daß man Verständnis für Volksbildung und pädagogische

Fragen hatte; man hatte wenigstens die Absicht, dem Volke durch die Schule eine gewisse religiöse und weltliche Bildung zu vermitteln und dieselbe zu regeln. Durch Raue hatte der Kurfürst die pädagogischen Bestrebungen der Zeit kennen gelernt; aber obwohl Raue zum Generalinspektor der Schulen in der Mark Brandenburg ernannt wurde, so konnte er doch aus Mangel an Geld seine Reformen nicht durchführen. Ganz auf dem Boden der deutschen pädagogischen Bewegung des 17. Jahrhunderts steht auch Leibniz; sein Bildungsideal wird von der nur bedingt richtigen Ansicht beherrscht, daß intellektuelle Ausbildung und Erwerb von Kenntnissen auch den Menschen in seinem innersten Wesen veredele. Er ist beherrscht von der Leidenschaft für wissenschaftliche Forschung im Interesse des Kulturfortschrittes und der Beglückung der Menschheit; er ist wie Bacon von der Überzeugung erfüllt, daß die Wissenschaft nur so weit Wert habe, als sie in den Dienst der Menschheit treten kann. Um seine diesbezüglichen Ideale zu verwirklichen, bildet er eine Vereinigung gelehrter Männer, wie sie als Akademien in Frankreich und England bestanden. Es fehlt ihm aber wie den anderen Utopisten des 17. Jahrhunderts das Verständnis für die wirkliche Leistungsfähigkeit seiner Zeit in Bildungssachen; er glaubt mit Hilfe der Fürsten in wenigen Jahrzehnten eine Verbesserung des Menschengeschlechts oder einer Nation vollbringen zu können. Er erkannte die Notwendigkeit, in die Erkenntnis der Natur und Geschichte gleichmäßig einzudringen, um zu klarer Anschauung der Dinge zu kommen; aber er unternahm nicht die Organisation dieser Wissensgebiete, um sie für die Bildung nutzbar zu machen, sondern blieb bei dem enzyklopädischen Wissen stehen. Einflußreicher waren vom Anfange des 18. Jahrhunderts in Deutschland die pädagogischen Gedanken Lockes; er stellte die allgemeine Menschenbildung in den Mittelpunkt der Erziehung und ordnete die intellektuelle Bildung diesem Ziele völlig unter. Der Zweck der Erziehung ist für ihn daher die Gesundheit des Leibes und die auf geistig und sittlich gesunder Verfassung beruhende Glückseligkeit des Menschen; dieser Zweck gilt für alle Menschen. Lockes diesbezüglichen Bestrebungen fanden eifrige Vertreter in den moralischen Wochenschriften, welche am Anfange des 18. Jahrhunderts von England her nach Deutschland kamen; sie wollten alles äußere Scheinwesen bekämpfen und eine sittliche Gesinnung erzeugen. Sie wandten sich in dieser Hinsicht auch gegen die zunehmende Unnatur des Pietismus. Dem letzteren kamen dagegen die Bestrebungen Franckes entgegen, in welchen all die Bildungs- und Kulturbestrebungen der Zeit in ihrer Anwendung auf die Jugenderziehung zum Ausdruck kamen. Im Gegensatz zu Locke kennt er nur eine Standes- und Berufserziehung; von diesem Standpunkte aus faßt er den Plan ins Auge, für die nicht zum Studium und auch nicht zum Handwerk bestimmten Kinder eine Schule zu gründen. Die von ihm unterstützte pietistische Bewegung ist der letzte Versuch, Wissenschaft und Leben dem religiösen Erleben unterzuordnen; in der Beurteilung des Weltlichen wird sie weder dem natürlichen Empfinden der Evangelischen noch der Diesseitsstimmung der Zeit gerecht. Dieser einseitig religiösen Richtung in Franckes pädagogischen Bestrebungen steht die Erziehung des Zöglings zur praktischen Verwendbarkeit im Gemeinwohl zur Seite und vermindert die Gefahr der Übertreibung des religiösen Moments. Zum erstenmal begegnen wir bei Francke dem Versuche, eine Vorbereitung zum Lehramte zu geben; zu den fachwissenschaftlichen Belehrungen trat hierbei die praktische Anweisung, die im Besuche der Schulen, eigenen Versuchen und daran geknüpften Bemerkungen bestand. Die von ihm

3*

geübte katechetische Technik erhielt einen tiefen und nachhaltigen Eindruck, besonders durch die Lehrbücher von Hübner, der erkannte, daß größere Zusammenhänge nur durch Zerlegung in kleinere Abteilungen erfaßt werden könnte; durch die beständig eingreifende Frage (Wiederholungsfrage) wird dann der Inhalt dieser Abschnitte zum vollen Bewußtsein gebracht. Nach diesen Gesichtspunkten hat Hübner seine „Zweimal zweiundfünfzig auserlesenen biblischen Historien" bearbeitet; er paßt die Erzählungen nach Inhalt und Form dem kindlichen Verständnis an und gewinnt aus ihnen durch Fragen die Sätze des Glaubens und der Moral. Den Einseitigkeiten des Pietismus, der bei allem Eifer um Erziehung und Unterricht jede Aufklärung, die nicht mit der Religion zusammenhing, abwies und so die Verbreitung der weltlichen Bildung nicht förderte, trat Thomasius entgegen; er wendet sich an das Volk und ist bestrebt, ihm die Ergebnisse der Wissenschaft durch die Muttersprache zugänglich zu machen, wie es in Frankreich und England der Fall war. Seine Vorlesungen hielt er zum Entsetzen seiner Zunftgenossen in der Muttersprache ab; in den „Monatsgesprächen" schuf er 1688 das erste deutsche Journal, das in unterhaltender Form weitere Kreise mit den literarischen Erscheinungen bekannt machte. Den Bestrebungen des Thomasius kam auch die Neugestaltung der Universität Halle entgegen, an welcher er lehrte; sie mußte sich den Forderungen des Staates, neben den Geistlichen und Lehrern auch andere Beamte für den Staat vorzubilden, anbequemen und so die Ergebnisse der Forschung auch weiteren Kreisen zugänglich machen. Anderseits kam auch der Prediger Sender in Halle seinen Bestrebungen dadurch entgegen, daß er der Bildung des Handwerkerstandes seine besondere Aufmerksamkeit zuwandte; die gemeinen deutschen Schulen hatten es mit der Vorbildung zu wirtschaftlichen Berufsarten zu tun, die mathematische Handwerkerschule, die Sender gründete, speziell mit der Vorbildung des Handwerkers. Die Umgestaltung der Lateinschulen vollzog sich nach zwei Richtungen hin; die eine Richtung pflegte neben dem Latein besonders die neuere Geschichte und die deutsche Sprache, die andere besonders die Religion, das dem Verständnis des Neuen Testamentes dienende Griechisch und den Unterricht in den natürlichen Dingen. Neben Stand und Beruf machte auch fernerhin Konfession und Nationalität ihren Einfluß auf die Schulen geltend; das Interesse des Staates an der Gründung von Schulen wurde aber immer lebendiger, und seine Beiträge zur Unterhaltung mehrten sich. Auch dem niederen Schulwesen wandte man größere Aufmerksamkeit zu; ein Edikt von 1710 ordnet für Preußen eine genaue Untersuchung des Kirchen- und Schulzustandes in den Städten und Dörfern an. Zu Organisationen kam es aber erst unter Friedrich Wilhelm I., der die von Francke ausgehenden pädagogischen Bestrebungen förderte. Das Wesen alles Unterrichts hat nach der Schulordnung von 1713 das zu sein, „daß der Jugend die Furcht des Herrn als der Weisheit Anfang" beigebracht werde und „daß sie vor allen Dingen Gott lerne lieben, dem Gebet fleißig abwarten, auch in den Gründen des Christentums nach Anleitung des zu Berlin rezipierten Heidelbergischen Katechismus fleißig unterrichtet werde". Die 1715 vorgenommene Untersuchung der Schulen zeigte den traurigen Zustand derselben sehr deutlich; es zeigte sich besonders, daß die Eltern ihre Kinder sehr säumig zur Schule schickten. Das Edikt von 1717 ordnete infolgedessen die Verlegung des Hauptunterrichts auf den Winter an; im Sommer sollte nur eine oder zweimal wöchentlich eine Repetition stattfinden. Sodann wurde die Zahlung eines Schulgeldes an den Lehrer angeordnet;

wo Unvermögen vorlag, da sollte der Betrag aus der Armenkasse des Ortes geleistet werden. Aber man darf nun nicht denken, damit sei ein Volksschulwesen geschaffen worden, welches dem heutigen nur ähnlich gewesen sei; es gibt Landschulen und deutsche Schulen in den Städten, aber für die Volksschule fehlt noch das Volk. Der damalige Staat war ein Ständestaat; daher mußte auch die damalige Schule eine Standesschule sein. So schuf Friedrich Wilhelm I. eine Schule für die Soldatenkinder; den Unterricht besorgten und beaufsichtigten meistens die Feldprediger. Die Soldaten-Waisenhausschule, welche 1724 in Potsdam errichtet wurde, war eine Simultanschule; der Katechismusunterricht wurde von dem übrigen Unterricht abgesondert, und dem Gottesdienste zugewiesen. Neben den Waisenhausschulen entstanden in den Städten vielfach, wie z. B. in Königsberg, die Armenschulen; mit ihnen wurde der Grund zu dem Gemeindeschulwesen gelegt. Geregelt wurde das preußische niedere Schulwesen durch die Edikte von 1734 und 1735 und durch die Prinzipia regulativa; sie machten Angaben über das Maß des Wissens, die Vorbildung der Lehrer und die Schulunterhaltung. Als notwendig wurde „fertig lesen und im Neuen Testamente und in der Bibel aufschlagen lernen" bezeichnet; nur „mit fähigen Kindern muß auch das Schreiben und Rechnen, soviel als nötig und tunlich ist, geübt werden". Mehr konnte der Schulmeister nicht leisten; die in der Franckeschen Schule vorgebildeten Geistlichen aber nahmen sich des Unterrichts an und förderten ihn nach Kräften. Wenn man auch in den andern deutschen Staaten nicht so weit kam als in Preußen, so wurde doch überall das Schulwesen als ein Teil der Staatsaufgaben betrachtet; aber anderwärts beobachten wir ebenso wie in Preußen den Einfluß von Franckes Anhängern und unmittelbaren Schülern. Ein großer Fortschritt ist darin zu ersehen, daß die Schulordnungen getrennt von den Kirchenordnungen erschienen; trotz ihres kirchlichen Charakters erschien dadurch die Schule als eine selbständige Größe neben der Kirche. Beide wurden von dem Staate als Erziehungsanstalten betrachtet; er sah sie daher als notwendig zusammengehörige organische Teile eines untrennbaren Ganzen an.

Die Umgestaltung der Lateinschulen wurde wesentlich beeinflußt durch die Bewertung der Mathematik, der Philosophie und der klassischen Sprache als Bildungsgegenstände und durch die Gestaltung des Bildungszieles. Es traten durchweg immer mehr die formalbildenden Momente im Bildungsziel in den Vordergrund; infolgedessen gewannen Mathematik und Philosophie als Bildungsmittel erhöhte Bedeutung. Die Mathematik soll von jedem, der seine Vernunft ausbilden will, gepflegt werden; sie soll daher allgemeines Bildungsmittel werden. Das formale Moment im Bildungsziel betont auch Christian Wolf; auch für ihn bedeutet die Wissenschaft nicht mehr eine Anhäufung von Kenntnissen, eine Aufspeicherung von Wissensstoff, sondern eine Fertigkeit des Verstandes. Die Philosophie soll deutliche Begriffe vermitteln und methodische Prinzipien geben; sie wird infolgedessen wesentlich als Logik aufgefaßt. Wolf zeigt, wie durch den Unterricht die Verstandesbildung gefördert werden kann; er geht von der Betrachtung der Gegenstände aus, um deutliche Begriffe zu erlangen. Damit half er in Deutschland der Überzeugung zum Siege, daß nicht Anhäufung von Kenntnissen, sondern die Bildung des Verstandes das Ziel des Unterrichtes sei; die Mathematik hielt er infolgedessen für das geeignetste Mittel der formalen Bildung. Damit war der Anfang zur Beseitigung der bloßen Berufsunterweisung und zur

Begründung einer allgemeinen Bildungsschule gemacht; es wurde eine allgemeine Bildung ohne Rücksicht auf die spätere Berufsbildung gefordert. Chr. Wolf wies nach, daß der Staat diese Schule zu schaffen und zu unterhalten habe; infolgedessen forderte er vom Staate die Überwachung der Lehrerbildung und die Durchführung des Schulzwanges. Durch die von ihm hervorgerufene philosophisch-mathematische Bewegung wurde eine neue Auffassung vom klassischen Altertum als Bildungsmittel hervorgerufen; denn es konnte nun nicht mehr wie früher die Alleinherrschaft beanspruchen. Aber während es seinen Wert und seine Bedeutung als Quell des Wissens einbüßt, macht sich eine neue Bewertung als Bildungsmittel allmählich bemerkbar; man ahnt, daß griechische und römische Literatur der neueren Kultur auch noch etwas zu sein vermag, wenn sie nicht mehr die Fundgrube des Wissens sind. In Frankreich und Holland folgte der Begeisterung für die Schönheit der klassischen Dichtung und die Herrlichkeit des antiken Menschentums ein mächtiger Aufschwung der philologischen Wissenschaft; die Philologie als Wissenschaft von der Erforschung des Altertums nahm ihren Anfang. Sie betrachtete es als ihre wesentliche Aufgabe, die in der griechischen und römischen Literatur niedergelegten Schätze des Wissens übersichtlich zu sammeln und zum Gebrauche bereit zu stellen; sie machte die klassischen Studien von der Theologie unabhängig und begründete eine moralisch-ästhetische Auffassung derselben. Große Verdienste erwarb sich in dieser Hinsicht Gesner; philosophisch, d. h. mit Berücksichtigung des Inhaltes, sollen nach seiner Ansicht die Alten in der Schule getrieben werden. Stil und Beredsamkeit will er nach den Alten gebildet haben; die Kenntnis der Dinge soll man dagegen aus den Modernen schöpfen. Neben Wolff und Gesner hat Gottsched das deutsche Bildungsleben tief beeinflußt; er hat nach dem Vorgange von Leibniz, Weise und Thomasius der deutschen Sprache in Literatur und Gesellschaft zur Herrschaft verholfen, die Grammatik und Orthographie der deutschen Sprache in feste Regeln gebracht, die Theorie der Beredsamkeit und Dichtkunst in neuer Art behandelt und durch diese Bestrebungen das Verständnis für die Reinheit und Deutlichkeit des sprachlichen Ausdrucks, sowie das Interesse für die Pflege der deutschen Sprache und Literatur mächtig gefördert. Die ersten Vorlesungen über Naturgeschichte hielt Professor Büttner in Göttingen; von ihm ging die bedeutendste Anregung für die naturwissenschaftliche Forschung des 18. Jahrhunderts aus. Vor allem aber trat fast überall die Philosophie in den Mittelpunkt der Studien; sie wurde als die nützlichste aller Wissenschaften gepriesen. Die Bildungsfragen gewannen im 18. Jahrhundert immer mehr an Interesse und Verständnis; unter dem Einfluß Franckes trat zunächst seit den zwanziger Jahren des 18. Jahrhunderts die Frage der Kindererziehung in allgemeiner Form in den Vordergrund. Allmählich fanden auch die Gedanken Lockes von einer vernunftgemäßen und natürlichen Erziehungsweise weitere Verbreitung; die Forderung der physischen Erziehung wurde immer mehr beachtet. Auch die Behandlung didaktischer und methodischer Fragen kam nicht zu kurz; sie wurden in Frankreich wie in Deutschland lebhaft erörtert. Bei der Behandlung der Unterrichtsgegenstände drang man auf möglichste Anwendung der Sinne; sie sollte die Grundlage für die Verstandesbildung schaffen. Es erschienen pädagogische Zeitschriften, in denen all diese Fragen erörtert wurden; die verschiedenen pädagogischen Richtungen begannen sich Organe zur Verknotung ihrer Anschauungen zu verschaffen. Doch darf man nicht glauben, daß Schule und Universität sich nun so-

fort nach den angegebenen Gesichtspunkten umgestaltet hätten; dazu fehlten eben die geeigneten Lehrer. Es gab wohl einzelne tüchtige Lehrer; aber die Mehrzahl der Lehrer entsprach den Bedürfnissen um so weniger, als die neuen Lehranforderungen höhere Ansprüche an die Kenntnisse und die Lehrtechnik stellten. Für die pädagogische Vorbildung der Lehrer geschah noch immer nichts; die Tüchtigkeit der Lehrer war also lediglich Sache des Zufalls. Die Stände- und Berufseinteilung, auf welcher der Staat beruhte, ließ endlich die Anschauung von einer allgemeinen Bildungsschule und deren Notwendigkeit nicht aufkommen.

Ein Schüler Franckes war Hecker; er interessierte sich besonders für die Organisation der Bürgerschule, in welcher die gewerblichen Berufsarten ihre Vorbildung erreichen sollten. Die ökonomisch mathematische Realschule sollte keine Fachschule für Handwerker sein; ihr Zweck geht vielmehr dahin, „sie durch Vorbereitungswissenschaften tüchtiger zu machen, in ihrem künftigen Metier das Nötige besser und geschwinder zu fassen, auf allerhand Vorteile zu denken und die in den Schulen aus der Naturlehre und Mathematik u. s. w. erlernten Sachen auf ihre Umstände zu applizieren". Die Schule, wie sie ins Leben trat, war ein Abbild der unorganischen, mechanischen Auffassung vom menschlichen Geiste, wie sie dem 18. Jahrhundert eigentümlich ist; das Ganze bildete ein unorganisches Nebeneinander der mannigfaltigsten Gegenstände, die zum Teil mehrstufig vertreten waren. Sein Mitarbeiter Häse gründete eine pädagogische Zeitschrift, die Agenda scholastica, die Sammlung von Schulsachen; sie brachte u. a. große Teile aus der Didactica magna des Comenius in Original und Übersetzung zum Abdruck, und trug sie die Gedanken desselben in weitere Kreise. 1750 reichte Hecker ein im Auftrage der Regierung verfaßtes Gutachten über die damals herrschenden Schulverhältnisse ein; er tadelt darin besonders die Ausbildung der Lehrer und die dürftige Aufsicht über die Schulen. „Wenn heutigen Tages," sagt er, „ein Mensch zu nichts mehr kapabel ist, so will er Schule halten;" daher herrscht noch immer in den Schulen das mechanische Auswendiglernen von unverstandenen Dingen. Für die Lateinschulen soll nach Heckers Vorschlag durch ein mit der Universität verbundenes Seminarium scholasticum vorbereitet werden; die Ausbildung der Lehrer an kleinen Stadt- und an Dorfschulen soll auf Seminarien geschehen, die in den Hauptstädten anzulegen wären. Hecker kann sich noch nicht von der Ansicht frei machen, daß der Schulmeister ein Handwerk lernen muß; denn nach seiner Ansicht können sie sich sonst nicht ernähren und wissen nicht, „wie sie ihre Zeit vornehmlich im Sommer, da an den meisten Orten keine Schule gehalten wird, zubringen sollen, und verfallen daher leichtlich auf allerlei Ausschweifungen". Die Lehrer sollen in der „leichten und deutlichen Methode zum Unterricht der Jugend" im allgemeinen, im Buchstabieren, Lesen, im Katechismus, in der Ordnung des Heils, im Auswendiglernen und Memorieren, sowohl der Sprüche als einiger Psalmen und Lieder Anweisung erhalten; ferner sollen ihnen „die Vorteile der Buchstabenmethode", das Schreiben nach gewissen Regeln, das Rechnen, Gesang, Klavier- oder Orgelspiel beigebracht werden. Die Verwaltung der Schulen soll nach Heckers Vorschlag durch Schulkollegien geschehen, welche in den Hauptstädten errichtet werden sollten; sie sollten halbjährlich über das Maß der erledigten Pensen, die für das folgende Semester bestimmten Pensen, über Alter, Leistungen und Versetzungen der Schüler berichten. Auch von Friedrich dem Großen wurde Hecker zu einem Gutachten über das Landschulwesen aufgefordert;

Ausstellungen und Vorschläge waren dieselben wie in dem bezeichneten Gutachten. Das von Hecker entworfene Generallandschulreglement sollte die gemachten Vorschläge zur Ausführung bringen; 1763 erschien dasselbe. Es trägt durchaus pietistischen Charakter; sein Hauptabsehen ist auf die Regelung der inneren Schulangelegenheiten gerichtet. Aber die Durchführung begegnete überall den größten Schwierigkeiten; es fehlte vor allen Dingen an Lehrern, welche den darin gestellten Anforderungen zu entsprechen vermochten. Häse wurde daher beauftragt, Lehrerversammlungen abzuhalten, in denen den Lehrern Anweisungen zum Lehren gegeben wurden. Da die persönliche Inspektion aus Mangel an Zeit von den geistlichen Inspektoren nicht vorgenommen werden konnte, so wurden von den Predigern Berichte nach vorgeschriebenen Formularien eingefordert; dadurch wurde es möglich, einen Überblick über den Zustand des Landschulwesens zu gewinnen und die Punkte ausfindig zu machen, die einer Verbesserung bedurften.

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungs-, besonders des Schulwesens, ist die Stellung, welche Gesellschaft und Staat zu den Erziehungsfragen einnahmen; denn davon hängt es ab, „welchen Ausdruck die pädagogischen Bestrebungen aller Zeiten in Einrichtungen und Bildungsstätten gefunden haben, kurz, welche Organisation den jeweiligen erzieherischen Bedürfnissen“ zuteil geworden ist (Dr. A. Heubaum, Die Nationalerziehung in ihren Vertretern Zöllner und Stephani). Diese Stellung aber beeinflußt wieder die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft; denn die praktischen Lebensbedürfnisse, welche mit neuen Kulturforderungen auftreten, rufen wieder einen Fortschritt im pädagogischen Denken hervor. So tritt die Pädagogik in die engste Beziehung zum Staatsleben; sie kann infolgedessen auch vom Standpunkte desselben und somit als ein Teil der Staatswissenschaft aufgefaßt werden, wie dies z. B. Hr. Stephani (1804) getan hat. „Erst um die Mitte des 17. Jahrhunderts beginnt der Staat immer mehr zu einem großen Regierungs- und Verwaltungssystem auszuwachsen, die Selbständigkeit der einzelnen gesellschaftlichen Stände, des Adels und der Städte, seinen Zwecken unterzuordnen, sie zum Staatsganzen zusammenzufassen und unter dem Zwange des großen materiellen und geistigen Niederganges in Deutschland seine erzieherischen Bestrebungen außer auf die sittlichen Anlagen der Untertanen auch auf die seinem unmittelbaren Nutzen dienende wirtschaftliche Kultur auszudehnen.“ (Heubaum a. a. O.) Infolgedessen tritt hier auch zum erstenmal der Gedanke der Staatserziehung auf; v. Seckendorff (1626—1692) und J. Becher (1635—1682) vertreten denselben in ihren Schriften. Der letztere betrachtet das ganze Staatswesen vom Nützlichkeitsstandpunkte; die Jugenderziehung muß daher völlig in den Dienst des Staatswohls treten und darauf hinausgehen, daß „innerhalb wenig Jahren ein jeder in seiner Jugend abgerichtet werden könnte, daß es ihm sein Leben lang nutzen täte“. Das Schulwesen muß daher als ein Teil des Staatswesens aufgefaßt werden; die erzieherische Tätigkeit des Staates muß sich auf die religiöse, sittliche und wirtschaftliche Bildung erstrecken, und muß er dieselbe durch drei besondere Kollegien ausüben lassen. Dieser Gedanke der Staatserziehung gewann immer mehr Anerkennung seitens der Staatsmänner; besonders im Staate Friedrichs des Großen war dies der Fall. Damit aber wurde der Erziehung selbst ein neues Ziel gesetzt; der Untertan soll durch die Erziehung für den Dienst im Staatsleben tüchtig gemacht werden (Resewitz, Erziehung des Bürgers, 1773).

Einen harten Stoß erhielten diese Anschauungen über den Zweck der Erziehung durch Rousseau; denn nicht zum Bürger, wie Resewitz meinte, sondern zum Menschen solle man nach Rousseau das Kind erziehen. Infolgedessen wurde 1780 in einer in Berlin gestellten Preisfrage die Frage erörtert, „ob sich der Staat überhaupt in die Erziehung mischen soll“; auch die deutsche Übersetzung von Mirabeaus Schrift: Über Nationalerziehung“ (1792) durch v. Rochow, in welcher die staatliche Mitwirkung bei der Erziehung abgelehnt wurde, war eine Frucht von Rousseaus Schriften. Wilhelm v. Humboldt, der spätere Leiter des preußischen Unterrichtswesens, brachte 1792 in der Berlinschen Monatsschrift eine Abhandlung über „Ideen über die Staatsverfassung“ zum Abdruck, in welcher er sich in scharfen Gegensatz zu dem jeweiligen Bevormundungs- und Aufsichtssystem stellte, das der Polizeistaat des 18. Jahrhunderts in allen Lebenssphären des Individuums ausgeübt hatte; er vermag allerdings weder „die geschichtliche Notwendigkeit dieses politischen Systems zu erkennen und zu würdigen, noch weiß er das Richtige und Bleibende darin von dem Überlebten und Veralteten zu sondern und auf Grund einer gesunden und vorsichtigen Prüfung die den Bedürfnissen seiner Zeit entsprechenden Aufgaben des Staates festzustellen“. (Dr. Heubaum, Die Nationalerziehung.) Der Zweck des Staates beschränkt sich nach Humboldt nur auf die Sicherheit seiner Bürger; der Zweck der Erziehung besteht in der höchsten und proportionierlichsten Bildung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen. In der Heimat Rousseaus dagegen ertönte laut der Ruf nach Nationalerziehung seit Chalotais, der 1763 in einer Schrift forderte, daß die Jugenderziehung den Jesuiten genommen und vom Staate geleitet werden solle; die Forderung der Nationalerziehung war auch eine der wichtigsten Angelegenheiten der Nationalversammlung. Chalotais’ Schrift wurde auch wie die von Mirabeau ins Deutsche übersetzt; wirtschaftliche und philanthropische Erwägungen führten im Verein mit den durch die genannten Schriften in Deutschland verbreiteten Ansichten auch hier zu dem Gedanken der Nationalerziehung durch den Staat und riefen die bekannte Kabinettsorder Friedrich Wilhelms III. von 1798 hervor. J. Fr. Zöllner, der als Oberkonsistorialrat die Maßnahmen des Ministers von Wöllner bekämpfte und seit 1801 im Oberschulkollegium die Schulangelegenheiten vertrat, schrieb die „Ideen über die Nationalerziehung“ (1804) nieder; er möchte die von Rousseau und Kant vertretene Ansicht über die Berücksichtigung der Anlagen des Kindes bei der Erziehung mit dem Gedanken der Nationalerziehung in Einklang bringen, weiß aber einen festen Standpunkt dabei nicht zu finden. „Das rastlose Streben aller Erziehung muß“ nach seiner Ansicht „sein, jeden mit seinem Stand und mit seinen Verhältnissen zufrieden und tüchtig zu machen, daß er in der Lage, worin er sich befindet, durch treue Erfüllung aller seiner Pflichten sein Gemüt froh erhalte und seinen Zustand verbessere“ usw.; auf diesem Wege hofft er einen besseren Zustand der Menschen und des Staates herbeizuführen. Die Schule muß daher nach ihm den Schüler mit seinen gesamten sittlichen und bürgerlichen Verpflichtungen und mit den Regeln der Klugheit bekannt machen; die Kirche muß die Tätigkeit der Schule fortführen. In allem, „was die eigentlichen Schulkenntnisse betrifft, können und müssen alle Kinder ohne Unterschied der Religion auf gleiche Weise behandelt werden“; es soll nicht mehr von katholischen, lutherischen usw. Schulen die Rede sein, sondern die Schule muß allen Parteien offen stehen. Den Konfessionsunterricht überlasse man „der

Privatbelehrung, d. h. man sorge bei jeder Schule dafür, daß die Schüler in Privatstunden den Religionsunterricht ihrer Konfession erhalten; aber in den öffentlichen Lehrstunden lasse man die allgemeinen Religionswahrheiten vortragen" und die Sittenlehre damit in Verbindung setzen. Er tritt den Moralphilosophen entgegen, die den Religionsunterricht als etwas Überlebtes und Veraltetes aus dem Lehrplan entfernt wissen wollten und nur einige Sittensprüche der Bibel für den Schulgebrauch geeignet hielten; Religion und Sittenlehre stehen nach seiner Ansicht in engster Beziehung zueinander. Die Bibel soll aber kein Buchstabier- und Lesebuch sein; nur eine Schulbibel gehört in die Hand der Kinder. Durch die Methode Pestalozzis wird nach Zöllner die Lust zur Spekulation und zur theoretischen Untersuchung gefördert, während die Erziehung doch auf das praktische Leben gerichtet sein soll; daher ist für ihn Pestalozzis Lehrart „bei allem tief Gedachten, was dabei zugrunde liegt, und bei aller Achtung, die der Mann verdient, doch nicht dazu geeignet, die Jugend so zu bilden, wie sie nach einstigen Erziehungsgrundsätzen gebildet werden muß, daß das Gute, welches von ihr zu erwarten sein möchte, viel zu einseitig ist, und daß sie am allerwenigsten, wenn sie die Grundlage der Volksbildung werden sollte, von wohltätigem Einfluß werden würde". Diese Beurteilung von Pestalozzis Methode gründet sich im wesentlichen auf dessen „Buch der Mütter", „ABC der Anschauung" und „Erstes Heft der Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse"; auf Grund der Kenntnis dieser Bücher konnte er zu keinem anderen Ergebnis kommen. Von ähnlichen Ideen ging H. Stephani in dem „Grundriß der Staatserziehungswissenschaft" (1797), der dann als „System der öffentlichen Erziehung" (1804) erschien, aus; für ihn ist das Erziehungswesen ein ergänzender Hauptteil des ganzen Staatshaushaltes. Der gesamte Zweck der Menschheit muß Hauptzweck der Staatsgesellschaft sein; das höchste Staatsinteresse aber liegt in dem Wohl aller in physischer und sittlicher Beziehung. Daher muß die öffentliche Erziehung im weitesten Umfange Aufgabe des Staates sein; er muß sie durch eigene Anstalten besorgen und in diesen allen Mitgliedern der Staatsbürgerschaft die zu ihrer Bestimmung nötige Ausbildung ihrer Kräfte verschaffen. „Der Geist des Menschen," sagt der am Idealismus Kants, Schillers und Fichtes genährte Verfasser, „ist die Hauptquelle aller politischen Kraft;" daher muß er so gebildet werden, daß er die Außenwelt, seinen Körper und seinen Willen beherrscht, die Bedürfnisse seines Daseins richtig auffaßt und sich die zu demselben nötigen Kenntnisse erwirbt. Die nationalen Erziehungsbestrebungen gehen also, wenn man die Ansichten der Vertreter derselben zusammenfaßt, darauf hinaus, einen Volksgeist zu wecken und zu pflegen, in dem die Anhänglichkeit an Staat und Herrscher und das Gefühl der Zusammengehörigkeit und gegenseitigen Verbindlichkeit der Untertanen lebendig ist; die hierfür geeigneten Erziehungsmittel sind gewisse Grundkenntnisse und Grundanschauungen, welche die Bekanntschaft mit dem Vaterland in geschichtlicher und gesetzlicher Hinsicht und die religiös-sittliche Bildung fördern. Erreicht wird dieses Ziel durch ein stufenmäßig aufgebautes Schul- und Bildungssystem, zu dem auch die Kirche gehört und das von einer besonderen Behörde im Auftrage des Staates geleitet wird; dem Unterricht in demselben müssen übereinstimmende Lehrbücher zugrunde liegen, die dem Standpunkte der verschiedenen Schulstufen entsprechen.

E. M. Arndts „Fragmente über Menschenbildung" (1805 und 1818) sind von Rousseaus und Salzmanns Schriften beeinflußt worden; aber

Arndt ist nicht bloß Jünger, sondern auch Gegner der genannten Pädagogen. Es ist Selbsterlebtes aus Arndts eigener Bildungsgeschichte, was er uns bietet; aus seiner eigenen Erziehung nimmt er die Richtlinien zur Korrektur der Rousseauschen und Salzmannschen Gedanken. Die Schule der Natur war für ihn bis zum 10. Lebensjahre die beste; dem Zwang der Schule konnte er sich nur schwer unterordnen und betrat daher auch auf der Universität Jena in der Hauptsache den Weg der Selbstbildung. Schon bei seinen eigenen Geschwistern und dann als Privatlehrer war er pädagogisch tätig; seine dadurch gewonnenen pädagogischen Grundsätze und Erfahrungen spann er in seinen Gedichten, Briefen und Gesprächen weiter. Dabei ging er mit dem Plan um, eine deutsche Erziehungsanstalt zu gründen, um die in seinem „Germanien und Europa" (1803) und „Geist der Zeit" (1805) niedergelegten Gedanken zu verwirklichen; er ließ zu diesem Zwecke einen Prospekt drucken (1810), der die Grundsätze der zu gründenden Erziehungsanstalt enthielt. „Die deutsche Sprache," heißt es darin, „ist der Anfang und die Grundlage — denn deutsche Männer wollen wir bilden —; sie wird gelehrt, nicht wie man sie jetzt plappert und schreibt, sondern alt und einfältiglich, wie unsere Großväter sie gebrauchten." Bis ins 13.—14. Jahr soll die Erziehung und Bildung in der Anstalt bloß häuslich sein; von da an sollen die Knaben in die Gemeinschaft öffentlicher Schulen gebracht werden. Der Plan kam allerdings, wohl infolge der Zeitereignisse, nicht zur Durchführung; aber die darin niedergelegten Gedanken hat er in sich weiter verarbeitet und dann in den „Fragmenten" in weiterer Ausführung niedergelegt. Arndt will nicht wie Rousseau und Salzmann Weltbürger, sondern Deutsche erziehen; aber im Sinne der genannten Pädagogen soll die Erziehung wesentlich ein Leiten von unsichtbarer Hand, ein Behalten des Menschlichen und Bewahren des kindlich Natürlichen sein. Dabei kommen, besonders in den Gedanken über das Leben des Kindes in den ersten Lebensjahren, Pestalozzische Gedanken zum Ausdruck; Pestalozzi war ja damals in den gebildeten Kreisen überall bekannt, und Arndt schätzte ihn sehr hoch. Pestalozzis „Buch der Mütter" kann ihm jedoch nicht gefallen; die Anwendung der Pestalozzischen Methode schon für die früheste Kindheit widerstrebt unserm Naturgläubigen. Daher tritt er entschieden ein für die Berührung des Kindes mit der freien Natur und die Beschäftigung des kindlichen Tätigkeitstriebes; alles Unnatürliche soll aus der Erziehung entfernt werden. Entschieden richtet sich Arndt gegen den verfrühten Unterricht; denn „indem man die Menschen früh klug machen will, macht man sie auch dumm und beschränkt". Für den Unterricht schwebt ihm „ein hohes Ideal vor von einer Einleitung in die Menschengeschichte", die auch Einleitung in die Erdengeschichte heißen könnte, aber „nicht Geographie und Geschichte mit allgemeinen Einleitungen und Betrachtungen, nicht Sprachlehre, die je an Wörter als Wörter denken läßt", sondern bei der „alles durch die Sache und durch den Stoff verschlungen werden soll"; Sach- und Sprachunterricht sollen also ein einheitliches Ganzes bilden. Er will „das Wissen und Lernen nicht ausschließen; aber das Wissen soll sich als Können, das Lernen als Sein feststellen, alles soll ins volle Gemüt und ins volle Leben eingehen. Schwer ist es, von Kindern und Knaben zu bestimmen, was sie dereinst durch Energie und Talente leisten werden; ich könnte große Namen nennen, die lange auf ihren Adlerflug warten ließen".

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

„Fast mit elementarer Gewalt," sagt Dr. Vogel (Überblicke über die Geschichte der Philosophie I), „ist schon öfter gerade in jüngster Zeit der Bann, welchen des Leibes Nahrung und Notdurft um unsere Seele legt, durchbrochen, indem religiöse, theologische oder allgemein wissenschaftliche und philosophische Fragen wenigstens zeitweise alles materielle Interesse in den Hintergrund drängten, so daß man fast an ein plötzliches Wiedererwachen des idealistischen Humanismus zu glauben wagte. Aber wir stehen immer noch zu sehr unter dem Zeichen des Verkehrs, als daß wir an einen bleibenden Umschwung schon jetzt glauben könnten. Dennoch aber sind die Errungenschaften, insbesondere der Naturwissenschaften und der modernen Technik mit Dank zu begrüßen, da sie zweifelsohne, wenn auch nicht zu einer ganz neuen Weltanschauung führen, so doch schon dagewesene fester begründen oder als irrige erweisen helfen." Die Philosophie der Gegenwart steht ohne Zweifel unter dem Einfluß der Entwicklung der Einzelwissenschaften in der neuesten Zeit; sie hat anerkannt, daß „ihr Anspruch auf eine selbständige Erkenntnis der Wirklichkeit aus reiner Vernunft ein Wahn gewesen, daß man sich keine Spekulationen erlauben dürfe, die an die Stelle der Forschung treten wollen, keine Übergriffe in Gebiete, die nicht mit dem vollen Rüstzeug der empirischen Untersuchung beherrscht werden, keine Kritik über Ansichten, die zu prüfen man nicht in der Lage sei". (Külpe a. a. O.) Die Philosophie ist die Wissenschaft, welche es mit der Weltanschauung zu tun hat; sie will alle Erkenntnisse, welche die Einzelwissenschaften liefern, zu einer einheitlichen Totalanschauung von der Welt zusammenfassen, so daß wir daraus das Wesen, den Sinn und die Bedeutung des Weltganzen erkennen. Sie hat einerseits die Aufgabe, die Begründung einer jeden neuen Weltanschauung vorzunehmen; anderseits hat sie in ihrem geschichtlichen Teile auch die Aufgabe, die Weltanschauungen der Vergangenheit in ihrer Entwicklung darzustellen und einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Sie will das Verlangen des Menschen nach den letzten Gründen und dem letzten Zweck, den Ursachen des Werdens und Vergehens und dem Kausalnexus der Veränderungen befriedigen (Metaphysik); sie hat zu diesem Zwecke auch die allen Wissenschaften zugrunde liegenden, fundamentalen Erkenntnisbegriffe einer Erörterung zu unterziehen und die Möglichkeit einer adäquaten Erkenntnis überhaupt zu erweisen (Erkenntnistheorie). „Die Voraussetzung der Möglichkeit aller Wissenschaft", also auch der Philosophie, „ist Voraussetzungslosigkeit" (Rothenbücher, Geschichte der Philosophie); ohne diese ist sie nicht Wissenschaft. „Bei den Philosophen des Mittelalters wurde stets vorausgesetzt, d. h. die katholische Kirche erlaubte ihnen nur zu philosophieren unter der Bedingung, daß sie zum Schlusse die Wahrheit der kirchlichen Dogmen bewiesen; sonst wanderten sie auf den Scheiterhaufen;" daß diese Philosophie nicht den Anspruch auf den Namen „Wissenschaft" machen konnte und, sofern sie heute noch vorkommt, machen kann, bedarf keines Beweises. Allerdings hat die Philosophie einen festen Boden, auf dem sie sich aufbauen muß; das sind die Ergebnisse der Einzelwissenschaften. Diese wollen aber „jede nur einen bestimmten Teil der Wirklichkeit erklären und bemühen sich nur um die auf ihn sich beziehenden Probleme; die Philosophie geht auf das Weltganze und beschäftigt sich mit den Problemen, die eine Beziehung zum Weltganzen haben und für die Gestaltung unserer Ansicht vom Weltganzen von Bedeutung sind.

Diese über den engeren Kreis jeder Einzelwissenschaft hinausgehenden Fragen können nicht vom Standpunkte einer Einzelwissenschaft aus und mit den Hilfswissenschaften derselben entschieden werden; vielmehr erheischt ihre Beantwortung einen höheren, über den einzelnen Wissenschaften gelegenen Standpunkt der Betrachtung" (Busse, Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit). Denn die Philosophie setzt sich nicht einfach aus den Ergebnissen der Forschungen in den Einzelwissenschaften zusammen; sie muß vielmehr immer die Beziehungen dieser Ergebnisse zum Weltganzen ins Auge fassen. Das aber kann die Philosophie nur, wenn sie sich außer auf das strenge Denken und die Erfahrung auch noch auf andere Geisteskräfte, das spekulative Denken, die geniale Intuition und die Phantasie stützt; dabei muß sie allerdings, wenn sie eine Wissenschaft bleiben will, die wissenschaftlich festgestellten Tatsachen und Wahrheiten respektieren.

Neben Nietzsche tritt in der Gegenwart, wie im vorjährigen Bericht schon näher ausgeführt worden ist, unter den Philosophen besonders Eucken hervor; „er sucht die Selbständigkeit des Geistes gegenüber aller Naturbedingtheit und Naturgesetzlichkeit zu erweisen, ohne die letztere aufzuheben oder zu bestreiten" (Külpe, Die Philosophie der Gegenwart). Damit aber hofft er zu einer Welt- und Lebensanschauung zu gelangen, in welcher die Gegensätze, die wir in der heutigen Lösung der Lebensprobleme finden, beseitigt sind, und wir so zu einer einheitlichen, den Verstand und das Gemüt befriedigenden Welt- und Lebensanschauung gelangen können. Denn „wer die geistige Lage der Zeit überblickt und erwägt, der wird vor allem eine große Verworrenheit, eine starke Unsicherheit über letzte und gemeinsame Züge empfinden; überall ein Gespaltensein der Menschen in Parteien, oft auch ein Gespaltensein des Menschen bei sich selbst" (Eucken, Die geistigen Strömungen der Gegenwart). Wir müssen Herr werden über diese Gegensätze; wir müssen aus der Mannigfaltigkeit ein Lebensganzes bilden, in dem feste Ziele unser Streben leiten. Dabei fragt es sich namentlich, ob der Mensch als ein reines Naturwesen zu begreifen ist, dessen ganzes Sinnen und Tun dem Rahmen der Natur einzuschließen ist, oder ob „innerhalb des Menschen selbst eine neue Welt, eine geistige Welt aufsteigt und ihn unermeßlich über alle Natur hinaushebt"; ist das letztere der Fall, und Eucken nimmt es als Tatsache an, „dann würde zur Hauptaufgabe die Ergreifung, Aneignung, Ausbildung dieser Welt, dann müßte der Mensch vor allem sich hier befestigen, Blick und Streben wären nicht sowohl rückwärts als vorwärts auf neue Höhen zu richten". Das ist die Aufgabe des Philosophen; er hat das aufzusuchen, „was die Zeit trägt und zusammenhält" und dem Menschen „ein geistiges Sein" verleiht. Zu diesem Zweck muß er zunächst die Haupttendenzen, die geistigen Strömungen der Zeit ins Auge fassen; er muß die Zeit aus der Zeit heraussehen. Dabei wird er erkennen, „daß wir überall auf dieselben Fragen kommen, ja daß ein und dasselbe Hauptproblem durch alle Mannigfaltigkeit wirkt"; er wird erkennen, „daß an jeder Stelle um das Ganze gekämpft wird, auch daß die Entscheidung über das Ganze in alle Verzweigung hineinreicht". (E. a. a. O.) Dieses Hauptproblem, der von den einzelnen Strömungen „behauptete oder doch in ihnen enthaltene Lebensprozeß" muß der Philosoph ermitteln; er muß sich namentlich mit der Frage beschäftigen, ob „ein selbständiges Geistesleben überhaupt möglich ist" und „wie sich die Bewegungen der Zeit zu diesem Problem, zum Problem der Möglichkeit des Geisteslebens stellen und was sie dafür leisten".

Um diese Frage beantworten zu können, ist es zunächst nötig, das Verhältnis von Subjekt und Objekt ins Auge zu fassen; denn „je nach dem Vorwiegen des einen oder des andern entstehen grundverschiedene Bilder vom Leben, Begriffe von der Wirklichkeit, Fassungen der Wahrheit" (E. a. a. O.). Bei der subjektiven Auffassung des Lebens wird nur das als echt anerkannt, was sich im Empfinden und Vorstellen im Subjekt vorfindet; bei der objektiven Weltauffassung dagegen empfängt das Leben allen Inhalt von der Welt, von außen. Die Neuzeit will beiden Auffassungen gerecht werden; „so ist sie innerlich bei sich selbst entzweit und ihrem Leben ein innerer Widerstreit, eine unablässige Unruhe eingepflanzt" (E. a. a. O.). Kant suchte die Versöhnung herzustellen und der Philosophie dadurch einen festen Boden zu verschaffen; die Gegenwart hat, um sich aus dem Wirrwar der philosophischen Anschauungen zu retten, auf diesem Boden weitergebaut. „Das Problem erfährt zunächst den Einfluß der Wendung von den Aufgaben der inneren Bildung zur Aneignung und Beherrschung der sichtbaren Welt durch Naturwissenschaft, Technik, politisch-soziale Tätigkeit; solche Richtung des Lebens läßt den Menschen stets den engsten Anschluß an die Dinge suchen und nur von der Bindung seiner Kräfte an die Realität und Wahrheit erwarten, während ein davon abgelöstes Leben zu einem bloßen Schattenreich, zur leeren Einbildung sinkt. So verlegt das Leben seinen Schwerpunkt durchaus ins Objektive und findet seinen Kern in der durch die Natur der Gegenstände bedingten Arbeit; diese Arbeit vollzieht in höchst bemerkenswerter Weise eine Emanzipation von den bloßen Individuen, entwickelt bei sich selbst ausgedehnte Zusammenhänge und eigentümliche Methoden und macht mit immer stärkerer Ausprägung ihrer Selbständigkeit den Menschen in wachsendem Maße zu ihrem bloßen Diener und Werkzeug" (E. a. a. O.). Als diese Konsequenzen aber zum vollen Bewußtsein kamen, da begann wieder eine subjektive Auffassung der Welt; allein mag auch in neueren Strömungen „für die unmittelbare Empfindung das Subjekt voranstehen, die Arbeit bleibt unter der Herrschaft des Objekts" (E. a. a. O.). Dagegen macht sich das Bestreben immer stärker geltend, „durch eine Vertiefung und Verstärkung des Subjektes dem Leben einen festen Halt und eine sichere Wahrheit zu erringen" (E. a. a. O.); vornehmlich scheint dieses Leben in der Ausbildung der sittlichen Persönlichkeit stark genug zu sein, ein eigenes Reich auszubilden und eine Überlegenheit gegen alles übrige Dasein zu gewinnen. Vom Menschen geht diese Betrachtung aus; sie geht aber über den Menschen hinaus, um ihm gegenüber der Außenwelt einen festen Halt zu geben. Das ist jedoch nur möglich, „wenn feststeht, daß der Mensch mehr ist als ein besonderes Wesen neben andern, wenn in ihm eine universale Art, eine Weltnatur aufgedeckt ist; denn sonst mag ihm eine Denkweise, eine Gedankenwelt noch so wertvoll, noch so unentbehrlich für sein Wohlsein, für seine geistige Existenz dünken, könnte das nicht eine bloße Ausstrahlung seiner abgesonderten Art sein, die in keiner Weise über ihn hinausragt?" (E. a. a. O.). Nur wenn dem Menschen eine höhere, ihm überlegene Wahrheit als Ziel vorgehalten wird, wird sein Leben in eine aufsteigende Bewegung versetzt; nur so erhält sein Ich einen festen Halt und sein Leben einen festen Mittelpunkt. Bei diesem Suchen nach einem höheren Inhalt für das Leben muß wohl beachtet werden, „daß unser Ich in Wirklichkeit mehr ist als ein Strom sinnlicher Empfindungen, daß schon unser Erkennen über die sinnliche Sphäre hinausreicht, daß namentlich aber jenseit aller intellektuellen Vorgänge sich ein Innen-

leben entwickelt, das gegenüber aller Mannigfaltigkeit und durch allen Wechsel und Wandel hindurch eine beharrende Eigentümlichkeit erweist" (E. a. a. O.) Das Geistesleben des Menschen ist in der Tat mehr als das natürliche, mit den Tieren gemeinsame Seelenleben; in ihm entfaltet sich ein neuer Lebensprozeß, die selbständig gewordene und mit einem eigentümlichen Lebensinhalt ausgestattete Innerlichkeit. Diesen Lebensinhalt muß das Geistesleben aus der Außenwelt nehmen; in der Wendung zur Geistigkeit bewirkt das Weltleben einen Aufstieg zu seiner eigenen Vollendung.

Zurzeit herrscht Streit darüber, ob in diesem Geistesleben das Denken oder das Wollen die Herrschaft hat; je nachdem würde es dann entweder eine mehr theoretische oder eine mehr praktische Richtung annehmen, der Welterkenntnis oder dem sittlichen Handeln die Führung unseres Lebens und die Beherrschung unserer Überzeugung gebühren. Bei den Griechen wurde das Denken am höchsten geschätzt; im Christentum begann man alle Wirklichkeit auf das Wollen zurückzuführen, ohne indessen den griechischen Intellektualismus, der heute noch im kirchlichen Dogma herrscht, überwinden zu können. So setzt die Neuzeit wieder stark mit der Denkarbeit ein, um zu einer klaren Weltanschauung zu gelangen; bei Kant endlich erfolgte eine scharfe Prüfung des bloßen Erkennens und der Bedingungen seines Gelingens, wodurch das moralische Tun zugleich zu seinem Rechte kam. Obwohl nun der Intellektualismus noch einmal bei Hegel sein Haupt erhob, so begann mit Schopenhauer wieder ein Umschwung zugunsten des Willens; durch Wundt aber bekam die Herrschaft des Willens eine feste psychologische Stütze. In diesem auf psychologischer Basis beruhenden Voluntarismus gibt es offenbar zwei Strömungen; „bald bedeutet das Wollen ein dunkles, triebhaftes, unbewußtes Vorgehen, bald ein tätiges, vordringendes, schöpferisches Wirken" (E. a. a. O.). Nur die letztere Art des Voluntarismus kann zu einer selbständigen Gestaltung der Wirklichkeit und zur Überwindung des Intellektualismus führen; im ethischen Voluntarismus baut sich ein Reich persönlichen Lebens, eine sittliche Welt auf, in welcher die gefährdeten Ideale eine sichere Zuflucht sowie die Kraft zur Erhöhung des Lebens finden. Aber „das Wollen als die Hauptsache ergreifen und behandeln heißt keineswegs schon dem Leben einen charakteristischen Inhalt geben" (E. a. a. O.); ohne die Denkarbeit ist dies nicht möglich. Diese Denkarbeit aber wird durch die Verkettung mit dem Lebensganzen konkreter, individueller und mannigfacher; es entstehen neue Probleme. Diese Probleme müssen in die geistige Selbsterhaltung aufgenommen werden, damit sich durch sie Lebensenergien entfalten und ein geistiger Existenzkreis gestaltet; das bedeutet aber nichts anderes als eine Verwandlung der Welt im Eigenleben, eine innere Bewältigung der Wirklichkeit.

Damit kommt das Menschenleben in die Richtung, welche man als Idealismus bezeichnet; es ist ein Bekenntnis zum Selbstwert des Geisteslebens. Dadurch aber tritt der alte Streit zwischen Realismus und Idealismus in eine neue Phase; es erhebt sich nun klar und deutlich die Frage, „ob der Mensch mit seinem ganzen Leben und Streben ein bloßes Stück der natürlichen Welt, einen Ring einer vorhandenen Kette bildet, oder ob er dieser Welt innerlich überlegen ist und ihr gegenüber ein neues Reich aufzubauen vermag" (E. a. a. O.). Der Kampf des Idealismus mit dem Realismus ist heute schwerer denn vorher; denn der Mensch hat die Wirklichkeit der Welt näher kennen gelernt und ist mit ihr in engere Beziehungen gekommen. Das Verlangen nach Wahrheit,

das Dürsten nach echter Wirklichkeit trägt und treibt alle Lebensbewegung; in diesem Drängen und Treiben scheint alle idealistische Lebensgestaltung verloren zu gehen. Zugleich aber macht sich dabei eine pessimistische Strömung im Geistesleben bemerkbar; denn in der Arbeit an und im Verkehr mit der Wirklichkeit kann der Mensch seine Zufriedenheit nicht finden. Es treibt ihn hinaus über die realistische Auffassung der Welt; er kann sich auch mit der realistischen Auffassung der Welt nicht zufrieden geben, sondern treibt nach einer idealistischen hin, die aber den berechtigten Forderungen des Realismus gerecht wird. Dieser Idealismus muß ein selbständiges Geistesleben anerkennen; der Ausbau desselben aber erfolgt ganz im Bereich des menschlichen Daseins.

Zu solcher idealistischen Weltauffassung gelangt der Mensch durch das Zusammenwirken von Erfahrung und Denken; nur in inniger Verbindung beider Funktion miteinander kann der Mensch diese Stufe des Erkennens erreichen. Seit Jahrhunderten streitet man sich aber über den Ursprung des Erkennens; man streitet darüber, was das Erkennen sei und woher es stamme, ob aus der Mitteilung der Dinge oder der Selbsttätigkeit des Denkens. So entstanden die Systeme des Empirismus und Rationalismus; der Empirismus bot wohl einen Inhalt, aber keine Form der Wissenschaft, der Rationalismus eine Form, aber keinen Inhalt. Kant suchte die Gegensätze zu vermitteln; aber seine Auffassung brachte Stoff zu neuen Streitfragen. Die eingehende Beschäftigung mit den Einzelwissenschaften drängte den Menschen immer mehr zur Erfahrung hin; aber anderseits entstand auch das Suchen nach einheitlicher Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelwissenschaften. Die Welt der bloßen Erfahrung befriedigt weder das menschliche Denken, noch das Fühlen und Wollen; es treibt ihn mit überwältigender Kraft zum Suchen einer höheren Wahrheit. Da das Denken mit dem Sein nicht zusammenfällt, aber auch nicht von ihm ein draußen befindliches Sein erreichbar ist, „so ist vom freischwebenden Denken aus überhaupt kein Erkennen möglich, im besonderen kein Ausbau eines selbständigen Gedankenreiches neben der Erfahrungswelt; alle Aussicht eines Gelingens beruht also darauf, daß das Denken in weitere Zusammenhänge tritt und damit ein anderes Verhältnis zur Wirklichkeit gewinnt" (E. a. a. O.). Es ist tatsächlich einerseits von den Assoziationen der einzelnen Vorstellungen abhängig; diese aber stammen aus der Erfahrung. Anderseits aber ist es eine lebendige Kraft einer neuen Lebensstufe, die erst im Menschen aufsteigt, eine neue Form der psychischen Energie, das Geistesleben; in ihm wurzelt demnach alles Streben nach Erkenntnis. „So ist der Angelpunkt aller philosophischen Betrachtung und das Axiom der Axiome die Tatsache eines weltumspannenden Geisteslebens" (E. a. a. O.); das gibt natürlich der Philosophie einen neuen Inhalt, der durch die Vergeistigung der Welt gewonnen wird. „Das Geistesleben kann die Wirklichkeit nicht beherrschen und an sich ziehen ohne eine volle Selbständigkeit; zum Geistesleben gehört Selbsttätigkeit und Ursprünglichkeit" (E. a. a. O.). Aber seine Arbeit ist dennoch nicht freischwebende Spekulation, „welche aus bloßem Denken glaubte eine neue Welt erzeugen zu können" (E. a. a. O.); es muß vielmehr mit dem gesamten Inhalte des Lebens arbeiten. „Das Geistesleben gilt uns einerseits als eine neue Stufe der Wirklichkeit gegenüber der Natur, anderseits als eine selbständige Tiefe gegenüber dem unmittelbaren Seelenleben, in dem Entfaltungen des Geistes und der Natur zusammentreffen" (E. a. a. O.); es umspannt den Gegensatz von Objekt und Subjekt und hat seine Aufgabe in der

eigenen inneren Durchbildung durch Selbsttätigkeit. Was sich beim Menschen an Erkennen entwickelt, das ist zunächst ihm gegenüber die Außenwelt und kann sich nicht davon völlig ablösen; aber das Erkennen entwickelt sich anderseits unter eigenen Bedingungen, so daß es ein Werk des Geisteslebens ist; es entwickelt sich nicht aus der Erfahrung, sondern an der Erfahrung. Es ist also im Menschen ein a priori vorhanden; aber es ist dies nicht etwas in jeder Menschenseele fertig Liegendes, sondern ein sich in ihm aus seiner Menschennatur Entwickelndes. Und diese Entwicklung geschieht an der Erfahrung, durch die von ihr ausgehenden Einflüsse; Außen- und Innenleben, Körper- und Seelenleben müssen zusammenwirken, um das Geistesleben zu erzeugen.

Das Geistesleben ist also das Produkt einer organischen Entwicklung, nicht das eines mechanischen Zusammentretens; damit aber ist für es auch der Zweckbegriff gesetzt. Jede einzelne Lebenserscheinung des Geisteslebens ist ein Stück des Ganzen; der Zusammenhang wird nicht direkt zwischen den einzelnen Elementen, sondern durch ihr Verhältnis zum Ganzen hindurch hergestellt. Das gilt auch für das menschliche Gemeinschaftsleben, soweit es geistiges Leben entwickelt; „die Tatsache geistig-gesellschaftlichen Lebens läßt sich" aber „nur würdigen von der allgemeinen Tatsache her, daß sich auf geistigem Boden Zweckzusammenhänge bilden, die einen selbständigen Gehalt und eine Unabhängigkeit von den bloßen Individuen besitzen, die eigne Notwendigkeiten verfolgen und daraus eine Macht gegen jene üben" (E. a. a. O.). Je bedeutsamer jene Lebenszusammenhänge sind, desto mehr drängen sie zur Gestaltung von Lebensgemeinschaften, von Verbindungen von Mensch zu Mensch; solche Gemeinschaften finden wir in Familie, Gemeinde, Staat, Kirche, Menschheit. Aber der Mensch geht nicht auf in das Verhältnis zur gesellschaftlichen Umgebung und noch weniger in das zur politischen Gemeinschaft; auch hat das Ganze, das uns umfängt, einen geistigen Charakter nicht als einen festen, aller Gefährdung entzogenen Besitz, aus dem die Individuen mühelos schöpfen könnten, sondern was immer sich im geschichtlich-gesellschaftlichen Leben an gemeinsamen Vorstellungen, Einrichtungen usw. gebildet hat, das verliert seinen geistigen Charakter sofort, wenn es nicht durch die Arbeit der Individuen, namentlich durch die großer Persönlichkeiten, unablässig mit neuem Leben erfüllt wird" (E. a. a. O.). Wie überhaupt, so erhält sich also auch im gesellschaftlichen Leben die Geistigkeit nur durch fortwährende Erneuerung, durch kontinuierliches Schaffen; aus diesem, aus dem geistigen Lebensprozeß geht die Macht der Zusammenhänge, der Gemeinschaften hervor. Deshalb hält es auch schwer, Gesetze in diesen Zusammenhängen aufzufinden und festzustellen; nach solchen aber strebt der Menschengeist. „Beim Gesetz ist alle Aufmerksamkeit den Formen des Geschehens zugewandt; die Kräfte und Ursachen bleiben im Hintergrund" (E. a. a. O.). Und das muß auch so sein; denn „Gesetze können nie Gründe des wirklichen Geschehens sein, sondern nur die konstante Art und Weise ausdrücken, wie reale Dinge sich verhalten" (Sigwart, Logik). Das Geschehen erscheint beim Gesetz „als durchaus determiniert und unweigerlich festgelegt; es gibt hier keinen Platz für freie Entscheidungen, für eine Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten" (E. a. a. O.) Daher aber hält es so schwer und ist es wohl nicht möglich, in der Menschengeschichte, in der Soziologie, Gesetze aufzustellen; denn hier wirken frei entscheidende Individuen zusammen. Und doch strebt man auch hier nach der Feststellung von Gesetzen; denn erst mit ihrer Hilfe hofft man den unermeßlichen Stoff

zum System zu gestalten. Erkennt man im Geistesleben eine neue Stufe und selbständige Art der Wirklichkeit, so darf man die Naturgesetze nicht einfach aufs Geistesleben übertragen; das Geistesleben selbst aber muß in seinen verschiedenen Formen, nach der logischen, ästhetischen und ethischen Seite ins Auge gefaßt werden.

Von dieser Auffassung hängt der Inhalt des Geisteslebens ab; dieser Inhalt aber bildet die Welt- und Lebensanschauung, in der alle Untersuchungen und Würdigungen zusammenlaufen. Unter den verschiedenen Formen dieser Welt- und Lebensanschauung treten besonders die des Monismus und die des Dualismus entgegen; sie haben sich besonders in den letzten Jahrhunderten scharf herausgebildet. „Die Welt, so scheint es, eröffnet sich uns in zwiefacher Weise: von außen her durch Empfindung, von innen her durch selbsttätiges Denken, als ein Reich sinnlicher Eindrücke und als ein Reich unsinnlicher Gedankengrößen; aus der Natur hat die Wissenschaft zugunsten einer präzisen Begreifung und einer sicheren Beherrschung immer mehr alles seelische Element entfernt, zugleich aber hat das Seelenleben im eigenen Kreise sich immer weiter über die bloße Natur hinausgehoben, immer mehr zu einem selbständigen Reiche ausgebildet" (E. a. a. O.). Anderseits aber hat die exakte Forschung den Zusammenhang von Körper und Seele immer deutlicher nachgewiesen; auch fühlt der Mensch das Bedürfnis nach einer einheitlichen Welt- und Lebensauffassung. Das alles zusammen ließ den Dualismus als eine bloße Durchgangsstufe zur Einheit erscheinen; diese Einheit sucht man im Monismus zu finden. Der Monismus hat wieder verschiedene Formen angenommen; bald wird das Körperliche (Materialismus), bald das Seelische (Spiritualismus) als das umfassende Sein angenommen, oder es wird beides zu Riten (Erscheinungen) eines tiefer gegründeten Seins gemacht (Monismus im engeren Sinn des Wortes). „Die moderne Abgrenzung von Körperlichem und Geistigem, ohne die es keine exakte Naturwissenschaft gibt, hat den Materialismus als Weltanschauung unmöglich gemacht;" auch „die weltgeschichtliche Arbeit zeigt das in großen Zügen und vollzieht durch das Ganze ihres Verlaufes eine Überwindung des Materialismus". Anderseits aber läßt sich auch die Natur nicht, wie es der Spiritualismus tut, zu einer Stufe niederen Geisteslebens herunterdrücken; sie verlangt unbedingt ihre Selbständigkeit. Auch der Monismus (im engeren Sinne des Wortes) verlangt eine Einheit; „aber er will sie nicht durch Aufopferung der einen Seite an die andere, sondern durch Einfügung beides in ein umfassendes Drittes" (E. a. a. O.). Diese Aufgabe kann er nur lösen, wenn er davon ausgeht, daß „das Ungeistige etwas Untergeistiges bedeutet, daß dasselbe Sein, das die Natur und das natürliche Seelenleben im Stande der Vereinzelung und als ein Gewebe bloßer Beziehungen zeigt, im Geistesleben sich zu einem Ganzen zusammenzufassen und einen Inhalt zu entwickeln beginnt; erst damit scheint die Wirklichkeit ein Inneres und zugleich ihre eigene Tiefe zu gewinnen" (E. a. a. O.). Der Monismus hat in der Entwicklungslehre eine feste wissenschaftliche Basis erhalten; durch sie erst kann der Dualismus, ohne die Tatsachen umzubiegen, überwunden werden. Die Entwicklungslehre „hat die Führung des Ganzen übernommen und bildet den Kern eines neuen Lebenstypus, der ebenso unser Grundverhältnis zur Wirklichkeit als die Art unserer Tätigkeit verändert; nun gilt es nicht mehr, eine fertig vorhandene Wirklichkeit anzueignen, sondern einer werdenden zur Vollendung zu verhelfen" (E. a. a. O.). Auch das Geistesleben ist ein Produkt der Entwicklung; auch es hat sich von geringen,

halbtierischen Anlagen her zu seiner jetzigen Höhe entwickelt. Es muß das Bestreben des Einzelnen und der Menschheit sein, dieses Geistesleben immer mehr auszugestalten, damit es eine neue Art der Wirklichkeit, eine neue Stufe des Seins bildet, dem sich wissenschaftliches Denken und sittliches Handeln unterordnen und einfügen; dann erscheint das Geistesleben nicht als eine bloße Eigenschaft des Menschen, sondern der Mensch erscheint als teilhabend an einem ihm überlegenen Geistesleben, in dem die absolute Mehrheit enthalten und das deshalb unveränderlich ist. Der Mensch kann sich zu ihm als einem Lebensinhalt nur emporringen innerhalb der Zeit und durch allmähliche Erfahrung; er ist in seinem Geistesleben der Entwicklung unterworfen. Es muß vollauf anerkannt werden, daß das Menschenleben in engster Beziehung zum Naturleben und auch der Kulturmensch unter der Macht der Naturtriebe steht; aber der Mensch muß sich darüber hinaus zum Geistesleben entwickeln. Erst in ihm ist Gesellschaft und Geschichte möglich; erst auf diesem Boden entstehen Sprache und Kultur, Recht und Moral, Wissenschaft, Kunst, Philosophie und Religion.

Kultur ist der Gesamtname für die Erzeugnisse des Geisteslebens; denn das Wort bezeichnet ein Bilden von innen her und eine Erhöhung des ganzen Menschen, das Mehr seines Lebens und Seins gegen die bloße Natur. Die Kultur hat die Aufgabe, das Geistesleben der Menschheit zu vermitteln, es in der Lage und unter den Bedingungen des menschlichen Daseins zu entwickeln, dies Dasein möglichst jener Stufe zuzuführen, auf der es zu einer neuen Wirklichkeit wird; „ihre Substanz entstammt also dem Geistesleben, ihre Daseinsform erhält die nähere Bestimmung vom Menschen her" (E. a. a. O.). Sie hat den Menschen zu einer neuen Art des Lebens, zu einem Leben von innen her und aus dem Ganzen, zu einem geistigen Beisichselbstsein zu führen" (E. a. a. O.). Aber sie muß sich dabei vor Einseitigkeiten bewahren; sie darf z. B. nicht, wie zur Zeit der Aufklärung und des Rationalismus, einen rein intellektualistischen Charakter annehmen. Vor dieser Einseitigkeit aber wird sie bewahrt, wenn sie den Zusammenhang mit der Geschichte bewahrt; dadurch erhält das Leben eine breitere Basis, es erscheint mit seiner Zeit als die Spitze des Gesamtbaues aller Zeiten. Wie sich das Leben des Menschen durch die Entwicklung des Seelenlebens zum Geistesleben zu einem selbständigen Leben entwickelt, das sich scharf und deutlich vom tierischen abhebt, so entwickelt sich das auf geschichtlicher Basis beruhende menschliche Kulturleben ebenfalls zu einem selbständigen Leben mit eigenen Gesetzen, die aber nicht so leicht zu erkennen sind wie die Naturgesetze; es ist aus einem bloßen Strom der Ereignisse zu einer Geisteswelt mit zeitüberlegener Gegenwart geworden. „Die Emanzipation des Individuums ist wohl der hervorstechendste Zug des gesamten modernen Lebens; in ihm entwickelt sich mit überlegener Kraft sowohl ein unmittelbares Verhältnis des Einzelnen zum All und zur Gottheit, als eine selbständige Ergreifung der politischen und sozialen Aufgaben durch das Individuum" (E. a. a. O.). Das Individuum soll sich keineswegs absondern; die Verbindung mit anderen Individuen soll ihm aber nicht von außen aufgedrängt werden, sondern aus eigener Entscheidung erfolgen. Die Zeitverhältnisse in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts veranlaßten die Menschen zum Zusammenschluß, zum Arbeiten in Reih und Glied; auch die politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse drängten ihn dazu. Eine Gesellschaftslehre (Soziologie) wurde begründet und suchte die völlige Bedingtheit des Menschen durch seine soziale Umgebung, das „Milieu",

nachzuweisen; sie zeigte aber auch dem Einzelnen in der sozialen Ethik seine Pflichten gegen die Gesellschaft. Aber das Individuum will auch trotzdem seine Selbständigkeit behaupten; „die gesellschaftliche Kultur beherrscht unsere Arbeit, eine Individualkultur verlangt unsere Seele" (E. a. a. O.). Denn „was immer die menschliche Gesellschaft an Geistigkeit erzeugt, es hat zur Voraussetzung das Wirken eines selbständigen Geisteslebens" (E. a. a. O.); die Gesellschaft kann dies nicht erzeugen, es muß vom Individuum ausgehen. Damit soll nicht gesagt sein, daß durch die Macht der Vernunft im Zusammensein Großes geschaffen werden kann; dafür liefert die geschichtliche Erfahrung Zeugnisse genug. „Das eben ist das Werk der Großen, durch kräftige Ausprägung einer geistigen Art und mutiges Vorangehen eine Summierung in bestimmter und erhöhender Richtung anzubahnen und durchzusetzen; so waren sie die Herren, nicht die Diener der Zeit" (E. a. a. O.). Dazu werden diese Persönlichkeiten aus innerem Trieb hingeleitet; sie wollen die Veräußerlichung und Mechanisierung der Kultur durch die Gesellschaft verhüten, wodurch dieselbe schablonenhaft wird; „Bilden heißt scheiden, differenzieren, individualisieren" (E. a. a. O.). Aber damit soll der Zusammenhang nicht geleugnet werden, in dem das Individuum mit der Gesellschaft steht; denn das empirische Individuum ist in Wahrheit alles eher als unabhängig. Individuum und Gesellschaft sind notwendige Mittel und Erscheinungsweisen des Geisteslebens, es bedarf zu seiner Ursprünglichkeit der Individuen, zu seiner Befestigung der Gesellschaft; Individuum und Gesellschaft aber ziehen ihre Kraft und Wahrheit nicht aus sich selbst, sondern aus den geistigen Zusammenhängen, denen sie dienen" (E. a. a. O.). In der geschichtlichen Entwicklung hat sich das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft verschieden gestaltet; heute verlangt sowohl die Gesellschaft als das Individuum eine Verstärkung, kämpft sowohl eine praktisch-soziale wie eine künstlerisch-individuelle Art um den Menschen.

Nur durch ein inneres Vordringen des Lebens läßt sich der Zerklüftung zwischen Individuum und Gesellschaft begegnen; dieses innere Vordringen macht sich auch zurzeit in dem Streben nach künstlerischer Gestaltung des Lebens geltend. „Die Kunst in ihrer mannigfachen Verzweigung wird hier das Hauptmittel, das sonst unstet wogende und wallende Leben irgend zu fassen und zu befestigen, durch die Fassung es aber zu verstärken, es bei sich selbst voll durchzubilden und nach außen hin unabhängig zu machen. Konzentration des Lebens in sich selbst und Steigerung seiner Energie, das wird damit die Hauptaufgabe der Kunst" (E. a. a. O.). Nun erhebt sich aber der Zwist zwischen Kunst und Moral, der schon alt ist, wieder aufs neue; denn da die Kunst dem Leben zugewandt ist und in seiner Ergreifung und Verklärung ein volles und ganzes Glück erstrebt, empfindet sie leicht die Moral als eine von draußen auferlegte Fessel, als eine starre Satzung und unfrohe Hemmung. Und doch macht sich anderseits, durch die sozialen Strömungen veranlaßt, ein Antrieb moralischer Art deutlich bemerkbar; „in der ungeheuren Erschütterung aller Verhältnisse, in dem Wanken aller Überzeugungen von letzten Dingen erscheint vielen die Moral als der Punkt, wo die Menschen sich am leichtesten zusammenfinden mögen, wo sich am ehesten ein sicherer Halt bieten wird" (E. a. a. O.). Wenn man die Kunst als die Seele des ganzen Lebens hinstellt, so treibt man das Leben in eine zu enge Bahn und schädigt und verflacht die Kunst; denn sie wird dann ein bloßes „Erregtwerden von den Eindrücken und ein Wiedergeben der Eindrücke, ein buntes und heiteres Spiel, ein frisches Ergreifen

und Ausnutzen des Augenblicks" (E. a. a. O.). Aber in Wahrheit ist die Kunst ein Werk des ganzen Lebens, das der Kraft des ganzen Menschen bedarf; sie kann daher auch der Moral nicht entbehren. Diese, die Moral, darf allerdings auch nicht den Anspruch erheben, das ganze Leben einnehmen zu wollen; denn die bloß moralische Lebensgestaltung bewirkt eine energische Konzentration, in der zuviel preisgegeben wird, worauf das Leben und auch die Moral selbst nicht verzichten dürfen, wie z. B. auf Kunst und Wissenschaft. In der Absonderung von der Kulturarbeit läßt die Moral einen großen Teil des Lebens unergriffen; sie bleibt, indem sie den ganzen Menschen im Gegensatz zur Verzweigung der Arbeit aufruft und anspannt, bei aller weltüberlegenen Größe leicht zu sehr bloß subjektive Anfeuerung und Erregung und drängt nicht genug zur Umsetzung in Arbeit und Tat. Die Moral soll auf das Ganze gehen und nichts von sich ausschließen; aber sie soll das Ganze nicht bloß begleiten, sondern es erhöhen und umwandeln. „Arbeit an den Dingen und Gesinnung der Persönlichkeit, sie gehören schließlich zusammen; ihre Einigung muß dem Handeln als höchstes Ziel vorschweben" (E. a. a. O.). Diese Einigung ist nur möglich in einem Selbstleben des Geistes; denn die Moral kann das wahre Selbst allein im Geistesleben finden. „Ein Hauptmittel zur Erringung des Wesens und zur Vollendung der Seele ist aber die Aussprache, welche die Kunst vollzieht; sie ist hier nicht eine nebensächliche Zutat, eine nachträgliche Abbildung eines im wesentlichen fertigen Lebens, sondern sie hat es selbst mit zu bilden und zu bauen, sie teilt die Gefahren wie die Erfolge, die Freuden wie die Leiden des Schaffens" (E. a. a. O.). Sie darf nicht bloß eine Welt des Scheins sein, wenn sie das Leben erhöhen soll; sie muß ein wahrhaftiges Erleben und Schaffen aus dem Geist der Zeit sein, aber über dasselbe hinausführen zur idealen Welt. Und zur Lösung dieser Aufgabe bedarf sie der Moral; dem wahren Künstler ist die Kunst volles Geistesleben und eben damit tief moralisch. Aber die Moral kann auch der Kunst nicht entbehren; sie bedarf ihrer zur vollen Gestaltung und Auswirkung. Denn das ganze Leben und Streben des Menschen wird von Ideen bewegt; sie können aber nur durch künstlerisches Gestalten zum Ausdruck und damit zur Wirkung kommen, und ohne dieses gibt es für den Menschen kein Vordringen zur Höhe und zur Einheit des eigenen Wesens.

Dieses aber faßt der Mensch in dem Begriff der Persönlichkeit, den er auch auf das Wesen Gottes überträgt, allerdings nicht ohne Widerspruch; denn vielfach scheint der Begriff der Persönlichkeit zu eng, um das Ganze des Wesens der Göttlichkeit zu beherrschen. Wer aber „im Zusammenhang einer Weltanschauung für Persönlichkeit eintritt, behauptet damit, daß das Geistesleben keinen bloßen Anhang der Natur, sondern eine eigentümliche Art des Seins bildet; er behauptet, daß es sich nicht in einzelne Betätigungen und Vermögen erschöpft, sondern eine ihnen überlegene und sie umfassende Einheit enthält und damit zu einem Beisichselbstsein, einem Selbstleben wird; er behauptet endlich, daß dies Selbstleben kein bloßer Sammelpunkt ihm zugeführter Elemente ist, sondern eine umwandelnde Kraft an allem Empfangenen übt und das ganze Dasein auf eine höhere Stufe hebt" (E. a. a. O.). So muß der Mensch, um zur Persönlichkeit zu werden, eine Gedankenwelt in sich gestalten; er muß aus seinen eigenen Erfahrungen und Gedanken eine Welt- und Lebensanschauung entwickeln, in der das geistige Wesen sich selbst, die Wahrheit seines eigenen Seins, findet. So erhält die Persönlichkeit ein ihr eigentümliches, weil aus ihrem Wesen herausgearbeitete Gestaltung;

sie wird zum Charakter. Den Grundstock desselben hat der Mensch ererbt; seine weitere Entwicklung beherrschen gesellschaftliche Umgebung und Erziehung. Aber das Geistesleben, das den Kern der Persönlichkeit und also auch des Charakters ausmacht, gelangt nur durch selbsttätige Aneignung aller von außen kommenden Einflüsse auf das angeborene Wesen des Menschen zur Entwicklung; es ist nicht bloß Schauplatz der Begegnung dieser Einflüsse mit der angegebenen Natur, sondern es wird selbst zur Entscheidung über die Wirkung derselben aufeinander und die Natur des Menschen angerufen. Aus der Natur aufsteigend unterliegen wir zunächst der Macht ihrer Verkettungen, die tief auch in das geistige Leben hineinreicht; aber der in diesem liegende Keim selbständigen Lebens wird dadurch nur zur selbsttätigen Entwicklung angeregt, die nach der Persönlichkeit hintreibt.

Dieser Keim des geistigen Lebens, der im Menschen liegt, und in dem die Umwandlung der psychischen (seelischen) Energie in die geistige und deren weitere Entwicklung begründet ist, ist nur erklärbar, wenn man den Zusammenhang desselben mit einer geistigen Welt annimmt, deren Kraft im Menschen wirkt; diese Annahme führt zum Problem der Religion. Dieses aber muß nach den Gesichtspunkten ins Auge gefaßt werden, welche das Geistesleben der Zeit angibt; dasselbe aber zeigt in der Wissenschaft die Natur unter allgemeinen Gesetzen und in festen Kausalzusammenhängen, wodurch alles Wunderbare aus der Natur und der Geschichte entfernt wird. Dadurch ist das Bedürfnis nach einer neuen Lösung des Religionsproblems entstanden; die Befriedigung dieses Bedürfnisses aber ist eine Aufgabe unserer Zeit. Der Ausgangspunkt für die Lösung dieser Aufgabe muß in der Innerlichkeit des Seelenlebens gesucht werden; nur das in demselben als Keim liegende und daraus hervorgehende Geistesleben gibt einen sicheren Grund für eine religiöse Weltanschauung, wie sie dem Geistesleben unserer Zeit entspricht.

Die Kantische Philosophie bildet sowohl den Abschluß der vorangegangenen philosophischen Entwicklung als den Ausgangspunkt einer neuen; sie hatte versucht, die verschiedenen Richtungen in der Philosophie zu einem widerspruchslosen Ganzen zu vereinigen, hatte aber dieses hohe Ziel nicht erreicht. Denn auch in ihr sind noch Gegensätze vorhanden; diese aber bilden den Ausgangspunkt für neue Denkrichtungen. Die eine derselben, die realistische, hält an den von Kant als Ursachen der Erscheinungswelt hingestellten Dingen an sich fest (Herbart, Lotze); sie lehnt aber die Kantische Beschränkung der Erkenntnis auf die Erscheinungen ab, da ja Kant selbst diese Erkenntnis eigentlich durch die Annahme der Kategorie der Kausalität auf das Ding an sich diese Beschränkung aufgegeben hatte. Die andere, die idealistische Richtung, sucht dagegen die gesamte Erscheinungswelt aus dem Subjekt und so die Erscheinungswelt und zugleich die verschiedenen zu ihrer Formung verwendeten Erkenntnisformen aus einem einzigen Prinzip abzuleiten, aus dem absoluten Ich (Fichte, Schelling, Hegel — Schopenhauer); sie knüpfte in dieser Hinsicht an Kant an, der schon einen Hinweis auf einen Zusammenhang der Anschauungs- und Erkenntnisformen gegeben, auf eine gemeinschaftliche Wurzel hingedeutet hatte, ohne den Gedanken jedoch durchzuführen. Da aber die idealistische Richtung das streng logische Denken bei dem Ausbau seiner Systeme durch das spekulative, phantasiemäßige ersetzte und die Tatsachen der Erfahrung vernachlässigte, geriet sie zuletzt zu einem inhaltsleeren Spielen mit Worten (Dialektik); dadurch aber kam sie in Widerspruch mit den inzwischen gerade durch sorgfältigste Be-

rücksichtigung der Tatsachen der Erfahrung mächtig erstarkten Naturwissenschaften. Infolgedessen entstand eine auf den letzteren aufgebaute Richtung der Philosophie, der Materialismus (Moleschott, Haeckel); ihr trat der auf Kant zurückgehende Neukantianismus (Lange u. a.) gegenüber, der durch eine besonnene Einschränkung der theoretischen Erkenntnis auf die Welt der Erscheinungen einerseits ein Schutzmittel gegen das blendende Scheinwerk des alten Idealismus zu bilden und anderseits durch die Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Erkenntnis den Materialismus zu überwinden und eine real-ideale Weltanschauung zu ermöglichen suchte. Der Materialismus verlor infolgedessen immer mehr an Boden; an seine Stelle trat immer mehr neben dem Positivismus der Realismus oder Naturalismus (Nietzsche). Der Positivismus (Comte, Mill, Spencer, Mach, Dühring) endlich geht von der auch von Kant anerkannten Empfindung als rein empirisch-aprioristischen Faktor und der ebenfalls von ihm anerkannten Erkenntnis der empirischen Naturgesetze durch Ableitung aus der Erfahrung und Bestätigung durch die Erfahrung aus; er lehrt, „daß die subjektiven Wahrnehmungsinhalte, die wir erfahren, die Erscheinungen oder Phänomene, den einzigen Gegenstand unserer Erkenntnis bilden und daß die Aufgabe der Erkenntnis sich darin erschöpft, diese Erscheinungen nach Gesichtspunkten, welche wiederum die Erfahrung an die Hand gibt, möglichst einheitlich zu verknüpfen und zu beschreiben, d. h. zu erklären" (Busse a. a. O.). Der Positivismus verzichtet auf eine die Einzelwissenschaften vollendende Metaphysik; er baut sich auf die von den Einzelwissenschaften gebotenen Erkenntnisse auf, lehnt aber jede darüber hinausgehende Metaphysik als eine bloße Begriffsdichtung ab. Dem gegenüber halten Materialismus, Realismus und Idealismus an einer Metaphysik fest; diese hat nach ihnen eine Welt- und Lebensanschauung zu geben und bildet somit den Kernpunkt alles philosophischen Denkens. Anderseits vereinigen sich wieder Positivismus, Materialismus und Realismus in der Hinsicht, daß sie sich in ihren Erörterungen ganz und ausschließlich durch die Erfahrung und Erfahrungswissenschaften bestimmen lassen und jede ideale Deutung der Erkenntnis ablehnen; sie wollen reine Wirklichkeitsphilosophie sein. Die drei letztgenannten Richtungen in der Philosophie treten immer ein, wenn eine spekulative Periode zu Ende geht und eine neue noch nicht angebrochen ist; im allgemeinen folgt immer der „Hochflut einer philosophischen Bewegung, die über die Erfahrung und die Wirklichkeitswissenschaften hinaustrug, eine Ebbe, während die Wellen des philosophischen Denkens über jene Grenzen nicht hinausrollen. Die positiv wissenschaftliche Erkenntnis gilt dann als die Norm, nach der wir uns im Denken und Wollen zu richten haben; alle darüber hinausgehenden Behauptungen werden untersagt oder als überflüssig bezw. unhaltbar dargetan" (Külpe, Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland). Materialismus, Realismus und Positivismus sind aus dem gewaltigen Aufschwung der Einzelwissenschaften entstanden; sie wollen auf Grund der durch die letzteren gegebenen Erkenntnisse die noch ungelösten Probleme lösen, ohne sich jedoch in metaphysische Spekulationen zu verlieren. „Sie wollen bloß fixieren und verallgemeinern, in seiner Tragweite abschätzen und fruchtbar machen, was die Wirklichkeitswissenschaften erarbeitet und gefunden haben" (Külpe a. a. O.); sie wollen die Wirklichkeit, die sie jedoch verschieden bestimmen, darstellen. Materialismus und Realismus beschäftigen sich mit der Naturwirklichkeit, mit der sinnlich erfaßbaren Welt; der Mensch selbst ist für sie nur ein Sinnen-, ein Naturwesen, dessen höchsten

und idealsten Gedanken und Bestrebungen nur Zeichen seiner natürlichen Beschaffenheit, nur Formen seines Naturlebens in seiner Vollendung sind. Der Materialismus läßt sich Methode und Inhalt seines Systems ganz und gar von der Naturwissenschaft vorschreiben; der Realismus geht insofern darüber hinaus, als er auch daraus die Normen für das sittliche Leben und Streben des Menschen ableitet. „Der Positivismus hält sich von dieser einseitigen Anerkennung und Berücksichtigung der Naturwissenschaft und der äußeren Erfahrung und Wirklichkeit fern (Külpe a. a. O.); er sieht sie nur als Grundlage des philosophischen Denkens an, auf welche dasselbe den stolzen Bau der Philosophie erreichen soll, ohne jedoch den sicheren Pfad der induktiven Forschung und Untersuchung zu verlassen. Der Idealismus der neueren Philosophie (Fechner, Lotze, Hartmann, Wundt) dagegen stellt sich allen drei Richtungen als Versuch entgegen, mit Hilfe der Einzelwissenschaften und durch sie hindurch zu einer umfassenden Welt- und Lebensanschauung idealer Art zu gelangen; er will ins Wesen der Dinge und Erscheinungen auf der von den Einzelwissenschaften gegebenen Grundlage eindringen und so den Realismus mit dem Idealismus zu einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung vereinigen. In dieser Hinsicht reichen sich Idealismus und Positivismus resp. Realismus die Hand, so daß eine Versöhnung stattfinden kann; beide wollen sich auf dem Boden der Wirklichkeit aufbauen und lehnen jede willkürliche, im freien und reinen Denken allein wurzelnde Spekulation ab. Dieser Real-Idealismus — den Namen Idealismus sollte man vermeiden, da er zu leicht zu einer Verwechslung zwischen altem und neuem Idealismus führt — bietet eine das Gemüt und den Verstand befriedigende Welt- und Lebensanschauung; ihm muß daher die Zukunft gehören. Der Positivismus und Realismus selbst weisen auf eine metaphysische Betrachtung, die zum Idealismus führt, hin; denn wenn sie die Außenwelt der Farbentöne usw. entkleiden und die Körper nur mit den Sinnen nicht zugänglichen Merkmalen (Atome, Energien usw.) versehen, so geraten sie schon in das Reich der Metaphysik und dadurch auch in das des Idealismus; anderseits setzt die Annahme dieser Merkmale aber auch die Existenz einer realen Welt voraus. Auch der Rationalismus und Neukantianismus werden durch den Real-Idealismus befriedigt; denn bei ihm hat das Denken nur mit und an der Erfahrung eine reale Bedeutung und vermag jenseits der Erfahrung auf Grund dieses anschaulichen Denkens nur zu zeigen was möglich, aber nicht was wirklich ist.

Philosophie ist Weltanschauung; diese läßt sich nicht erlernen, man muß sie erkämpfen. Niemand, keine Autorität kann uns dabei vertreten; es gilt ein Ringen, das keinem erspart bleibt, der zum Ziel gelangen will. Daher wird der Kampf der Weltanschauungen zu einem Kampf um die Weltanschauung; und dieser Kampf hört nicht auf, solange es strebende Menschen gibt. Und in diesem Kampfe geht es auf und nieder; Einseitigkeiten auf der einen Seite rufen solche auf der andern hervor. Der einseitige Idealismus eines Fichte, Schelling und Hegel mußte den einseitigen Realismus eines Comte, Büchner und Feuerbach hervorrufen. Nach Fichte kommt der Welt unabhängig vom Geiste keine Realität zu; nach Schelling ist die Natur selbst sichtbarer Geist und der Geist unsichtbare Natur; nach Hegel ist der absolute Geist Entwicklung und kommt im geschichtlichen Leben zum Bewußtsein seiner selbst. Der durch Comte begründete Positivismus will sich nur an beobachtete Tatsachen halten; auch die vollkommensten Erklärungen können nach ihm

nie den Anspruch erheben, die letzten Ursachen bloßzulegen. Allein es ist Tatsache, daß der Positivismus weder den Verstand noch das Gemüt befriedigen kann; dem menschlichen Erkenntnistriebe kann man keine Schlagbäume ziehen, und die menschliche Seele hat daher nie aufgehört, „über die Tatsachen der sinnlichen Erfahrung und die auf Grund derselben für uns ermittelbaren natürlichen Gesetze hinaus auf die letzten Gründe das Denken zu richten und über die letzten Fragen des Lebens zu sinnen" (Schmidt, Prof., Der Kampf um die Weltanschauungen). Gewiß sollen wir nur auf Grund nachdenkender Beobachtung die natürlichen Gesetze der Erscheinungen und ihre tatsächlichen Beziehungen zueinander ermitteln; aber wir können uns darauf nicht beschränken. Comte selbst ist mit dem radikalen Verzicht auf alle religiösen Gefühle und Erkenntnisse nicht ausgekommen; auch er hat sich in seiner Philosophie nicht auf die beobachtenden Tatsachen beschränkt. Er, der jeden religiösen Gesichtspunkt aus dem Wege räumen möchte, endet als Begründer der „Religion der Menschheit"; für sie wirkt und wirbt er. Auch der Materialismus eines Büchner, Moleschott u. a. hat die Menschheit nicht auf die Dauer befriedigen können; er ist schon an der Grundthese, „keine Kraft ohne Stoff — keinen Stoff ohne Kraft", gescheitert. Denn sind beide identisch, so folgt daraus, „daß es dann weder das gibt, was sich im Unterschied von Kraft Stoff noch das, was sich im Unterschied von Stoff Kraft nennen ließe" (Schmidt, a. a. O.); dann wäre aber auch der Gedanke der Unterscheidung zwischen beiden unmöglich, da er dann nur eine Bewegung des Stoffes wäre. „Von einer materialistischen Erklärung des Lebens sind wir infolge der Arbeit des verflossenen Jahrhunderts insofern weiter entfernt denn je, als von berufenster Seite mit den Mitteln der fortgeschrittensten Erkenntnis in wissenschaftlichem Forschungsdrang an den Versuch herangetreten worden ist, die Lebensanschauungen als chemisch-physikalische Vorgänge zu ermitteln, und sich dabei durchweg experimentell die Unmöglichkeit herausgestellt hat, sie so zu erklären" (Schmidt a. a. O.); das Denken ist wohl ein Hirnakt, aber nicht nur ein Hirnakt. D. Fr. Strauß wandelt erst auf den Bahnen des Hegelschen Idealismus; sie führen ihn aber zum Materialismus. „Im Leben Jesu," sagt er (1835) objektiviert sich „das Bewußtsein der Kirche von dem menschlichen Geist als göttlichen"; die Menschheit ist der menschgewordene Gott. Es gibt für uns, die wir „an eine natürliche Ordnung der Dinge glauben", eine „übernatürliche Welt überhaupt nicht mehr"; so bekennt er (1872), ohne damit jedoch sein Gemüt und seinen Verstand befriedigen zu können. Feuerbach ist ernstlich bestrebt, „den alten Zwiespalt zwischen Diesseits und Jenseits aufzuheben, damit die Menschheit mit ganzer Seele, mit ganzem Herzen sich auf sich selbst, auf ihre Welt, auf ihre Gegenwart konzentriere; denn nur diese ungeteilte Konzentration auf die wirkliche Welt wird neues Leben, wird wieder große Menschen, große Gesinnungen und Taten zeugen." Denn „der Glaube an ein himmlisches Leben zerstört" nach ihm „das Gattungsleben der Menschheit, vertilgt den wahren Gemeingeist, entmenscht den Menschen und ist daher der wahre Vernichtungsglaube"; der Glaube an den Himmel konzentriert den Menschen nur auf sich, auf sein ewiges Heil. Wie für die Materialisten, so ist auch für Feuerbach der Mensch ein „Naturwesen, entsprungen aus der Natur"; aber sein „Hauptgegenstand sind die aus den Menschen entsprungenen Gedanken- und Phantasiewesen, die in der Meinung und Überlieferung der Menschen für wirkliche Wesen gelten, nämlich für Götter".

Vor Kant gab es lediglich einen mechanistischen Materialismus; durch Hegel kam in ihn der Gedanke der Entwicklung und machte ihn mit Hilfe der von Darwin neubelebten Entdeckungslehre zum evolutionistischen. Darwin schien den tatsächlichen Beweis erbracht zu haben, daß das freie Spiel der Naturkräfte ausreiche, die fortschreitend aufsteigende Höherbewegung des organischen Lebens zu erklären; für ihn schien der Mensch also in der Tat nichts mehr als Naturprodukt zu sein. Aber Darwin hat seine Lehre weder mit dem Glauben an den persönlichen Gott als unvereinbar angesehen, noch als einen Beweis gegen denselben; für ihn ist Gott nicht nur der Schöpfer der Welt, sondern die Entwicklung des organischen Lebens bis zum Menschen hinauf geht nach ihm von Gott aus. Dagegen kennt Haeckels Monismus nur die Natur; er kennt keinen weltleitenden Willen, nicht Plan und Ziel in der Welt, nicht zweckmäßiges Geschehen in der Natur, sondern nur natürliche, naturnotwendig wirkende Kräfte. Aber die Zuchtwahl hätte ja ohne den Zweck, das Leben sowohl des Individuums als auch der Gattung im Kampfe ums Dasein zu erhalten, keinen Sinn; ihr Zweck muß also die Erhaltung des einmal bestehenden Lebens sein. Der evolutionistische Materialismus dagegen nimmt außer den mechanistischen Faktoren keine anderen an; für ihn bildet das geistige Leben eine bloß abhängige Funktion des körperlichen und wird vom Kausalnexus der Nerventätigkeit beherrscht, so daß jede Willensfreiheit ausgeschlossen ist. Jedes Atom vereinigt von Ewigkeit in sich Materie und Energie, deren Menge konstant ist; ihm ist aber Entwicklung eigen. Diesem mechanistischen Entwicklungsgesetz ist auch das geschichtliche Leben unterworfen; alle Kultur ist demnach ein blind bewegter Entwicklungsmechanismus. Allein bis jetzt zwingt uns nichts, in Atomen und Kräften mehr als bloße Begriffskonstruktionen zu sehen; sie sind zunächst nichts anderes als Hilfsmittel des Naturerkennens, Ideen der Naturwissenschaft. Atome und Kräfte kann man nicht sehen; man kann sie daher auch nicht aus der Beobachtung schöpfen. Der evolutionistische Materialismus muß daher sein Weltbild aus Beobachtungen, den Erfahrungen deuten; er vergißt aber, daß man aus Erfahrungen kein alle Erfahrungen regelndes Prinzip induktiv gewinnen kann. Es ist also keineswegs ausgeschlossen, „daß andersartige Erfahrungskreise außerdem gegeben sein können, die sich nicht nach jenen mechanistischen Begriffen zu konstituieren brauchen; unzulänglich den Prinzipien, die aus dem naturwissenschaftlichen Erfahrungskreise heraus aufgestellt worden sind, können sie ihre eigene Deutung fordern und müßten unter ein neues regelndes Prinzip gestellt werden" (Dr. Schwarz, Der moderne Materialismus). Es ist eine Tatsache, daß es Erfahrungen gibt, welche nur durch Unterordnung unter die Wertprinzipien der Historiker geregelt werden können; wie durch die Unterordnung einer Reihe von Erfahrungen unter die mechanischen Begriffe die Naturwissenschaft entsteht, so entsteht durch Unterordnung einer andern Reihe von Erfahrungen unter die historischen Wertbegriffe die Geschichtswissenschaft. Damit ist nicht gesagt, daß beide Reihen der Erfahrungen im letzten Grunde nicht zusammenhängen; aber in ihrer Entwicklung gehen sie auseinander. Das Gesetz der Energieerhaltung sagt uns, daß die Arbeit nur zu Energieverwandlung, nie zur Energievermehrung führt; aber es bleibt dahingestellt, ob die vorhandene Energie selbst durch Verwandlung früher arbeitender Energie entstanden ist und in welcher Weise sie durch das Zusammensein mit andern Energieformen umgestaltet wird. Es muß zugestanden werden, daß die psychische Energie mit der physischen innig

zusammenhängt und beide in Wechselbeziehung und Wechselwirkung zueinander stehen, so daß eine gegenseitige Umwandlung stattfinden kann; aber es muß auch zugestanden werden, daß jede Energieform durch das Zusammenwirken unter sich nach ihren eigenen Gesetzen sich weiter entwickelt. Die Naturwissenschaften werden von der physischen Energie beherrscht, die Geisteswissenschaften von der psychischen; beide stehen allerdings wieder in inniger Beziehung zueinander, wie dies deutlich in der Geschichtswissenschaft hervortritt. Hier zeigt es sich deutlich, daß soziale und gesellschaftliche, selbst sittliche Verhältnisse eng mit den jeweiligen, auf physischer Energie beruhenden wirtschaftlichen zusammenhängen, aber doch nicht so, daß sie lediglich auf ihr beruhen; ein ebenso starker, wenn nicht stärkerer Faktor im geschichtlichen Leben ist der auf psychischer Energie beruhende politische Faktor. Die Träger desselben sind aber Menschen; die Kultur bewegt sich also nicht aus sich selbst, sondern hängt von der Art ab, wie Menschen sie gestalten. „So verwirklicht sich in unserm eigensten Erleben das Rätsel der Entwicklung; wir selbst sind es, die innerlich entwickelt werden, und wir entwickeln dann wieder die Kultur" (Dr. Schwarz, Der moderne Materialismus).

Unter sozialem Optimismus versteht man diejenige Richtung in der Wissenschaft, welche die Vervollkommnungsfähigkeit der menschlichen Natur behauptet; hiernach ist jeder Zustand, auch der günstigste, nur eine Stufe zu weiterem Aufstieg, aber kein Abschluß. Seine Wurzeln hat er in den wissenschaftlichen Ergebnissen der Naturforschung; die optimistische Literatur ist seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts im Aufschwung begriffen, während der Pessimismus immer mehr zurücktritt. Bei dieser Beurteilung darf man nach Stein (Der soziale Optimismus) nicht einzelne Erscheinungen, besonders beim Pessimismus ins Auge fassen; denn der individuelle Pessimismus muß mehr oder weniger als eine Krankheit angesehen werden, weil gesunde Menschen zur optimistischen Beurteilung der Welt geneigt sind. Die materialistische Weltanschauung war seither ein Nährboden des Pessimismus; denn auf ihr beruhen Mechanismus und Fatalismus, die für Freiheit und Persönlichkeit keinen Platz haben. Die materialistische Weltanschauung aber ist durch die energetische überwunden worden; die letztere wurzelt in der idealistischen Philosophie (Fichte, Schelling, Hegel), und wird zurzeit von Mach und Ostwald vertreten. Der Däne Oerstedt hat von Schelling den Gedanken von der Erhaltung der Kraft übernommen; von diesem entnahm ihn der Däne Kolding, der ihn 1843, also vor Joule und R. Mayer, in die Wissenschaft einführte. Schellings Gedanken von der Erhaltung der Kraft aber gehen auf Fichtes Philosophie der Arbeit zurück; alles Sein ist für Fichte nur Produkt des ursprünglichen Tuns, der Kraft. Prof. Reinke hat in seinem Buch: „Die Welt als Tat" diesen Gedanken wieder aufgenommen; das Wesen der Substanz ist auch bei ihm die Unendlichkeit der Kraft, die Welt aber ist ein ewiges Werden, eine ununterbrochene Energieentfaltung. Die Energie der Welt ist nach Clausius (1865) konstant; jede Energieform hat das Bestreben, von höherer zu niederer Intensität überzugehen und dadurch den unablässigen Fortschritt im Universum hervorzurufen. Diese Weltauffassung führt zum universalen Optimismus; dieser unterscheidet sich aber vom sozialen nur dadurch, daß er eine nach oben gerichtete Entwicklungsrichtung aus der Natur und letzterer aus der Geschichte herausliest. Der Kampf stellt sich in beiden als Austausch von Energien dar; die Herstellung des Gleichgewichtszustandes ist das Ziel dieses Kampfes. „Als Individuum

streben wir nach möglichster Freiheit in unserer Selbstbehauptung; als Gattungsexemplar ringen wir ebenso unausgesetzt nach Vereinheitlichung und Nivellierung" (Stein a. a. O.).

Die Instinkte belehren den Menschen als aufgespeicherte Triebe, wie er zu fühlen hat; die Ideen geben als angesammelte logische Erfahrungen Richtlinien für die Auffassung des Zusammenhanges zwischen Natur und Geist; die Ideale enthalten Anleitungen der menschlichen Gattungserfahrung über die nützlichsten, zweckmäßigsten, lebenfördernsten Formen menschlichen Handelns. „Ideen und Ideale sind die ewigen Schutzmittel der Selbsterhaltung des Menschengeschlechtes; in unseren Instinkten, Ideen und Idealen treten wir als lachende Erben die mühsam erworbenen Eigenschaften unserer Vorfahren an. Wenn zwischen der Einsicht der gedanklich Vorgeschrittenen und den überlieferten Ideen und Idealen keine Harmonie mehr besteht, sondern eine unüberbrückbare Kluft sich auftut, so entsteht ein kritisches Zeitalter, das neue Ideen und Ideale schafft und formt, weil sich die überlieferten mit unserer eigenen Einsicht nicht mehr decken" (Stein a. a. O.). In einer solchen Zeit befinden wir uns; unsere Zerrissenheit und Zerklüftung kündigen die Symptome der Geburtswehen neuer Ideen und Ideale an. Diese neuen Ideale richten sich aufs Speziale; wir gelangen aber zu sozialen Ideen und Idealen nur, wenn wir in unseren Kindern soziale Instinkte pflanzen, soziales Fühlen und Denken anzuzüchten. Aber unsere Ideale müssen andere sein als jene des Zeitalters der Philanthropie und Humanität, da unsere Weltanschauung eine andere ist; „die Wirtschaftsfaktoren und Lebensbedingungen haben sich in diesen hundert Jahren so durchgreifend geändert, daß wir bei geschmeidigen Humanitätsidealen unsere Rechnung nicht mehr finden können, sondern zu härteren sozialen Forderungen übergehen müssen" (Stein a. a. O.).

„Philosophie ist die vollständig vereinheitlichte Erkenntnis eines jeden Zeitalters; da die Erkenntnisse und Einsichten sich jeweilen ausweiten und vertiefen, eben damit aber komplizieren, so wird die Aufgabe der Philosophie, in die Vielheit der Erkenntnisse die Einheit der Einsicht zu bringen, von Tag zu Tag schwieriger" (Stein a. a. O.). Die Philosophie soll durch die Lösung dieser Aufgabe zu einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung verhelfen, welche die Forderungen des Verstandes und Gemüts befriedigt; sie hat in dieser Hinsicht aus der erworbenen Erkenntnis heraus auf Werturteilen beruhende Normen zu bilden (Logik, Ästhetik und Ethik). Der Vereinheitlichungsprozeß ist ein doppelter, ein mechanisch kausaler und ein teleologisch-kausaler; beide aber sucht der monistische Einheitsdrang des Menschen zu einer Einheit zu verschmelzen. Dies ist neuerdings auf dem Wege des Idealismus durch Cohen und dem des Realismus durch Haeckel geschehen; zwischen beiden steht der energetische Monismus, der sich auf die moderne Naturwissenschaft stützt, welche alle Erscheinungen auf eine einzige Urkraft, die Weltenergie, zurückführt. Diese Philosophie des Monismus sucht auch mit der Religion sich zu versöhnen; für sie sind Religion und Philosophie keine entgegengesetzten, sondern parallele Wahrheiten, weil sie dieselben Wahrheiten, die ewigen Ideen des Menschengeschlechts, in zwei verschiedenen Sprachen darbieten. „Was die Religionen in ihren Symbolen anschaulich künden, das sucht die Philosophie in der Form des Begriffs festzuhalten; beide vollziehen auf dem Wege von Vermenschlichungen im wesentlichen nur Vergöttlichungen" (Stein). Der Einheitsgedanke wird immer mehr Herr über den Vielheitsgedanken; die monistische Weltanschauung gewinnt immer mehr Boden.

Es vollzieht sich aber auch zugleich eine Verschmelzung zwischen den religiösen und sittlichen Idealen; erst übertragen die Menschen ihre Ideale auf die Götter, und dann entnehmen sie die Musterbilder ihrer Lebensführung aus der Religion. Gott ist nichts anderes als das ins Unendliche hinausprojizierte Idealbild des Menschheitsbewußtseins; ob man ihn nun Gott oder das All oder das Absolute oder den Weltgeist oder die Weltenergie u. a. nennt, das tut nichts zur Sache, denn mehr als unbeholfene, stammelnde Versuche, das Unaussprechliche in einen symbolischen Ausdruck zu fassen, sind es doch nicht.

Wenn man nach der Häufigkeit, in welcher heute in der Pädagogik das Wort „Psychologie" und psychologisch gebraucht wird, auf das Interesse an derselben und auf die Verbreitung in der Lehrerwelt schließen würde, so würde man einen Fehlschluß machen; selbst über den Gegenstand und über die Aufgabe dieser Wissenschaft in der Pädagogik ist man noch nicht so im klaren, wie es wünschenswert ist. Aber einen Schluß können wir daraus ziehen, der wahr ist, nämlich, daß das Bedürfnis nach psychologischer Bildung im Lehrerstande vorhanden ist; es kommt also darauf an, ihm den rechten Weg zur rechten Psychologie zu zeigen. Denn das, was vielfach heute noch in vielen Leitfäden und Lehrbüchern der Psychologie und Pädagogik als Psychologie geboten wird, entspricht oft nicht dem heutigen Stand dieser Wissenschaft; diese Darstellungen wurzeln vielfach noch in der Vergangenheit oder fassen nur einzelne Teile der heutigen Psychologie ins Auge. Die heutige Psychologie ist vor allen Dingen eine Erfahrungswissenschaft; sie geht von Tatsachen der Erfahrung und nicht von Annahmen aus, welche eine philosophische Spekulation liefert. Sie will also die gegebenen Tatsachen des Seelenlebens in ihrer Beschaffenheit und ihrer Veränderung erkennen und erklären; sie will feststellen, wie das Seelenleben beschaffen ist und nach welchen Gesetzen die Veränderungen in ihm geschehen, und will diese Erkenntnisse in ein geordnetes System bringen. Die vielen Werke, die in den letzten Jahren über Psychologie geschrieben worden sind, und deren Zahl im verflossenen Jahr glücklicherweise nicht vergrößert worden ist, haben doch gezeigt, daß man mit der bloßen Beobachtung und dem bloßen Experiment in der Psychologie nicht auskommen kann; man bedarf auch einer Erklärung der Erscheinungen. Das Seelenleben ist eine Wirklichkeit, an der nicht gezweifelt werden kann, wenn sie auch nicht unmittelbar mit den Sinnen wahrgenommen wird; inwieweit diese Wirklichkeit von andern, sinnlich wahrnehmbaren Wirklichkeiten verschieden ist, oder mit ihnen in Zusammenhang steht, das sind Fragen, welche die Wissenschaft zu beantworten hat. Die Psychologie also hat es mit der psychischen Wirklichkeit zu tun; die Existenz derselben setzen wir im praktischen Leben und in verschiedenen Wissenschaften (Logik, Ästhetik, Ethik, Geschichte) voraus. Wir schließen auf das Vorhandensein dieser psychischen Wirklichkeit aus bestimmten sinnlichen Wahrnehmungen, aus Lebensäußerungen; „dazu sind wir aber logisch berechtigt nur dann, wenn vorausgesetzt ist, daß zwischen bestimmten körperlichen Zuständen und Vorgängen und bestimmtem geistigen Sein und Geschehen ein gesetzmäßiger Zusammenhang besteht, derart, daß bestimmtes geistiges Sein und Geschehen sich immer in bestimmten körperlichen Stellungen und Bewegungen äußert" (Dr. Pfänder, Einführung in die Psychologie). Sowohl im praktischen Leben wie auch in den Geisteswissenschaften setzen wir ferner voraus, daß das psychische Sein und Geschehen ein gesetzmäßiges und in den verschiedenen Individuen im Grunde gleichartiges ist; ohne

diese Voraussetzung könnte auch von einer wissenschaftlichen Psychologie keine Rede sein. Und endlich setzen wir im praktischen Leben und besonders in der Pädagogik voraus, daß bestimmte äußere Einwirkungen unter bestimmten Umständen immer bestimmte psychische Folgen haben; das entspricht wieder der ersten der angeführten Voraussetzungen. Die so entstandene und bei jedem denkenden Menschen entstehende praktische Menschenkenntnis bildet den Ausgangspunkt und die immer befruchtende Basis der wissenschaftlichen Psychologie; die intuitive Erkenntnis durch Einfühlung, d. h. durch gedankliches Hineinversetzen in die wahrgenommenen oder gedachten andern Menschen unter bestimmten Umständen und das Miterleben der in denselben stattgefundenen oder stattfindenden seelischen und geistigen Vorgänge, liefert dem Psychologen das Material zu seinen Untersuchungen. Dieses Material hat er zunächst zu analysieren, d. h. er hat alle die an oder in der psychischen Wirklichkeit unterscheidbaren Elemente oder Seiten herauszulösen oder aufzuzeigen; er hat aber zugleich auch die Verpflichtungen oder Beziehungen der Elemente oder Seiten festzustellen oder hervorzuheben. Da sich aber das psychische Leben trotz der gleichbleibenden Grundgestalt und der Gleichartigkeit immer wiederkehrender Tatbestände, fortwährend ändert, so muß die Psychologie auch untersuchen, wie diese Änderungen beschaffen sind, von welchen Bedingungen sie abhängen und nach welchen Gesetzen sie verlaufen. Da die psychische Wirklichkeit nur in individuellen Formen existiert, so kann auch nur das individuelle Seelenleben Gegenstand der Psychologie sein. Aber sie will keine Biographien geben, sondern das Allgemeine und die allgemeine Gesetzmäßigkeit darstellen; sie sucht also möglichst das in allen normalen Individuen gleichartige psychische Sein und Geschehen darzustellen und auf Grund dieser Darstellung dann die individuellen Verschiedenheiten zu klassifizieren und nach ihren Bedingungen zu erklären. Die Psychologie darf als Wissenschaft keine andere Voraussetzung machen als die, daß eine psychische Wirklichkeit existiert; sie darf aber keine Voraussetzungen machen, die der Metaphysik oder der Erkenntnistheorie oder der Physik entnommen sind. Die Psychologie darf aber auch nicht in die Gebiete der Logik, Ästhetik und Ethik hinübergreifen; denn diese haben ihre eigenen Gebiete zu bearbeiten. Die Psychologie stellt zwar auch die Beziehungen zwischen dem Denken und den Gegenständen fest; aber sie fragt nicht wie die Logik, ob das Denken mit den Gegenständen übereinstimmt oder nicht, ob es also richtig oder falsch sei. „Die Logik betrachtet das Denken mit Rücksicht auf die Wahrheit; sie bringt einen Maßstab an das Denken heran und sondert das richtige Denken aus“ (Pfänder a. a. O.). Die Psychologie stellt fest, unter welchen Bedingungen etwas für schön resp. für sittlich gut gehalten wird, gleichgültig, ob es schön resp. sittlich gut ist; Ästhetik und Ethik dagegen stellen allgemein die Bedingungen fest, unter denen etwas wirklich schön resp. sittlich gut ist. Logik, Ästhetik und Ethik stellen also den Wert der Gegenstände des Denkens, Fühlens und Wollens für den Menschen fest; sie sind Wertwissenschaften. Sie stellen Maßstäbe, Normen, für das Denken, Fühlen und Wollen fest; sie sind Normwissenschaften. Auf Grund der Normen stellen sie auch Forderungen auf; sie besagen, welche Bedingungen erfüllt werden müssen, wenn diese Wahrheit, Schönheit und Sittlichkeit erreicht werden sollen. Die Psychologie bleibt bei der tatsächlichen Wirklichkeit stehen, beobachtet und untersucht sie, und stellt so die Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit des psychischen Lebens fest; sie kann so auch die Mittel und Wege zur Erreichung physischer Ziele zeigen. Logik,

Ästhetik und Ethik konstruieren auf Grundlage der psychischen Ziele Ideale; sie geben aber auch die Richtlinien zur Erreichung derselben an.

Eine Grundfrage der Psychologie ist die nach dem Zusammenhang zwischen Leib und Seele oder der physischen und psychischen Erscheinungen; voll und ganz wird sie wohl nie beantwortet werden. Daß ein Zusammenhang oder eine Wechselbeziehung besteht, ist keine Frage mehr, sondern eine einfache Tatsache. Aber, und darin liegt die Schwierigkeit der Beantwortung dieser Frage, diese Tatsache läßt sich auf mehrfache Weise deuten; die Gehirnvorgänge könnten die hinreichenden Ursachen für bestimmte psychische Vorgänge sein, oder sie könnten nur Bedingung für sie neben andern Bedingungen sein, oder sie könnten die Hemmungen für das Wirken anderer Faktoren beseitigen, oder endlich könnten physisches und psychisches Geschehen im Zusammenhang so nebeneinanderherlaufen, daß bestimmten physiologischen Vorgängen bestimmte psychische entsprechen. Diese letztere Annahme, die unter dem Namen psychophysischer Parallelismus bekannt ist, widerspricht der Tatsache, daß physisches und psychisches Geschehen in kausalem Zusammenhang stehen und zwischen ihnen eine Wechselwirkung stattfindet; denn schon die von ihm selbst zugegebene Tatsache, daß bestimmte psychische Vorgänge nur dann eintreten, wenn bestimmte physische im Gehirn stattfinden, widerspricht dieser Theorie. Man führt zugunsten derselben an, daß physisches und psychisches Geschehen unvergleichbar seien; physisches Geschehen könne nur physisches und psychisches nur psychisches erzeugen. Aber in den Naturwissenschaften ist die Ungleichartigkeit zwischen zwei Dingen oder Vorgängen kein Hindernis für die Annahme, daß zwischen ihnen ein kausales Verhältnis besteht (Wärme und Bewegung); im Grunde ist vielmehr jedes ursächliche Verhältnis eine letzte Tatsache, die uns insofern unverständlich ist. Das Kausalgesetz in seiner wirklich gültigen Form besagt gar nichts anderes als: daß alles, was ist und geschieht, in der Wirklichkeit eine Ursache dafür hat, daß es so ist, wie es ist, oder so geschieht, wie es geschieht; oder kürzer ausgedrückt, daß alles Anderssein und jede Veränderung in der Wirklichkeit ihre Ursache hat. Das Kausalgesetz fordert also durchaus nicht, daß für ein Dasein oder Geschehen bestimmter Art nur ganz allein ein bestimmter Umkreis des Wirklichen Ursache sein könne; oder daß bestimmte Vorgänge nur Vorgänge ganz bestimmter Art zur Wirkung haben können. Vielmehr hängt die Entscheidung darüber, welche Ursachen eine gegebene Wirkung und welche Wirkungen eine gegebene Ursache tatsächlich hat, nicht von unserer vorauseilenden Bestimmung, sondern ganz und gar allein von der Erfahrung ab. Das Kausalgesetz gilt für alle Wirklichkeit überhaupt, also auch für die psychische Wirklichkeit. Da es nicht darüber bestimmt und bestimmen kann, welchem Gebiet der Wirklichkeit Ursache und Wirkungen eines bestimmten Geschehens angehören müssen, so verlangt auch das Kausalgesetz nicht im mindesten, daß etwa materielle Gehirnvorgänge immer nur wieder materielle Gehirnvorgänge zur Ursache und zur Wirkung haben; und es verlangt ebensowenig, daß psychische Vorgänge immer nur wieder psychische Vorgänge zu Ursachen und Wirkungen haben. Es läßt vielmehr ganz dahingestellt, welchem Gebiete der Wirklichkeit die Ursachen und Wirkungen der Gehirnvorgänge, und welchem Gebiete die Ursachen und Wirkungen des psychischen Geschehens angehören. Nicht das Kausalgesetz, sondern ganz allein die Beschaffenheit der Erfahrungstatsachen vermag darüber zu entscheiden, ob zwischen materieller, leiblicher und psychischer Wirklichkeit ein Kausalzusammenhang besteht oder nicht" (Pfänder a. a. O.). Das-

selbe gilt also auch hinsichtlich der Umwandlung einer Energie in eine andere; auch hier müssen Erfahrungstatsachen entscheiden, ob eine solche stattfindet. „Energie" ist nichts anderes als Arbeitsfähigkeit oder Arbeitsvorrat, den ein Körper besitzt; der Unterschied zwischen verschiedenen Arten der Energie kann sich also nur auf die verschiedenen Arten von Arbeit beziehen, die ein Körper zu leisten fähig ist. Man spricht in dieser Hinsicht in der Naturwissenschaft von mechanischer, elektrischer, chemischer, physiologischer Energie usw.; es ist bisher „nicht gelungen, alle die verschiedenen Energieformen auf die einzige Form der mechanischen Energie zu reduzieren, weil es nicht möglich gewesen ist, alle Vorgänge in der Natur als bloß mechanische Vorgänge darzustellen" (Pfänder a. a. O.). Die Umwandlung einer Energieform in die andere findet unter der Bedingung statt, daß, wenn ein bestimmtes Quantum einer bestimmten Energieform verschwindet, ein ganz bestimmtes Quantum einer andern Energieform auftreten muß; das ist das Prinzip von der Erhaltung der Energie oder vielmehr von der Äquivalenz der Energieformen. Dieses Prinzip „bestimmt also nichts darüber, welcher Art die Ursachen und Wirkungen eines bestimmten Vorganges sind; es fordert weder, daß materielle Ursachen immer nur materielle Wirkungen, noch daß materielle Wirkungen immer nur materielle Ursachen haben" (Pfänder). Man kann also ohne Verletzung des Prinzips auch von psychischer Energie und von Umwandlung von physischer (physiologischer) in psychische Energie reden; denn auch hier kann nur die Erfahrung bestimmen. Wenn man darauf hinweisen wollte, daß sich die psychische Energie nicht messen und es sich also auch nicht bestimmen läßt, ob das Quantum der Energie sich gleich geblieben ist, so sagt das nur, daß unsere Erkenntnis hier eine Grenze hat; auch das Wachstum der psychischen Energie beim Menschen widerspricht nicht dem Prinzip der Energie, da solche Vorgänge auch bei andern Energieformen (mechanische Arbeit und Wärme) stattfinden. Die Theorie des psychologischen Parallelismus hat also im Prinzip der Energie keine Stütze; sie ist überhaupt unhaltbar. Denn wenn man zugibt, daß mit bestimmten Gehirnvorgängen immer notwendig ein bestimmtes psychisches Geschehen, und daß umgekehrt mit bestimmtem psychischem Geschehen immer notwendig bestimmte Gehirnvorgänge verbunden sind, so muß ein Kausalzusammenhang, eine Wechselwirkung zwischen physischem und psychischem Geschehen stattfinden; ohne diese Annahme hat der psychophysische Parallelismus gar keinen Sinn. Die Erfahrungstatsachen weisen unbedingt auf einen kausalen Zusammenhang zwischen physischem und psychischem Geschehen hin; dadurch aber wird auch allein das psychische Geschehen verständlich.

Es ist unmöglich, auf dem Wege der physiologischen Untersuchung der Gehirnvorgänge zu der Erkenntnis der psychischen Vorgänge zu gelangen; daher kann man unter „physiologischer Psychologie" nur eine solche Psychologie verstehen, welche von den Hilfsmitteln Gebrauch macht, welche gegenwärtig die Physiologie der Analyse der Bewußtseinsvorgänge zur Verfügung stellt, die also den Zusammenhang, in dem die Gehirnvorgänge und das zugehörige psychische Leben stehen, im einzelnen genauer feststellen. Um diese Aufgabe aber lösen zu können, muß man nicht nur die betreffenden physiologischen Vorgänge, sondern auch das zugehörige psychische Leben einigermaßen wissenschaftlich kennen; die Psychologie ist also die Vorbedingung der physiologischen Psychologie oder Psychophysiologie. Die letztere erscheint somit als eine Hilfswissenschaft der Psychologie; denn die Psychologie bedarf ihrer insofern, als physiologische

Gehirnvorgänge Bedingungen und Folgen psychischer Vorgänge sind. Jeder erwachsene Mensch hat ein gewisses Wissen um seine eigenen psychischen Erlebnisse, um die in ihm stattfindenden psychischen Vorgänge; die eigene psychische Wirklichkeit ist für jeden die einzige psychische Wirklichkeit, die seinem Wissen unmittelbar zugänglich ist. Daher bildet die Selbstbeobachtung auch die Hauptstraße in der Psychologie; aber auf dieser Straße stellen sich unüberwindbare Schwierigkeiten entgegen, die nur durch Benutzung von Seitenwegen überwunden werden können. Denn die psychischen Erlebnisse finden tatsächlich meistens ohne ein gleichzeitiges Wissen um sie statt; bei manchen psychischen Erlebnissen ist sogar ein gleichzeitiges Wissen um sie ganz unmöglich, denn das Wissen um psychische Erlebnisse ist selbst wieder ein psychisches Erlebnis. Um die psychischen Erlebnisse wissenschaftlich untersuchen zu können und dadurch eine möglichst genaue und vollständige Kenntnis ihrer Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit zu gewinnen, müssen dieselben Gegenstand einer konzentrierten Aufmerksamkeit sein, muß man sie miteinander vergleichen, voneinander unterscheiden, sie in ihre Elemente zerlegen und ihre Beziehungen zueinander aufsuchen; das alles ist aber während des Stattfindens der Erlebnisse unmöglich, wenn nicht die psychischen Vorgänge durch die Beobachtung usw. wesentlich beeinträchtigt oder völlig unterbrochen werden sollen. Auch sind die psychischen Erlebnisse von so kurzer Dauer, daß schon dadurch die Selbstbeobachtung zu höchst mangelhaften Ergebnissen führt; eine länger dauernde Untersuchung, eine Vergleichung, Unterscheidung und Analyse psychischer Erlebnisse ist unmöglich ohne Rücksicht auf soeben oder länger vergangene Erlebnisse. Das ist der Kern der Selbstbeobachtung und damit der „subjektiven" Methode; auf sie muß die direkte Erkenntnis der psychischen Wirklichkeit zurückgehen, und alle anderen Methoden können nur zu ihrer Ergänzung dienen. Die subjektive Methode bedient sich zunächst des gedanklichen Wiedererlebens, wodurch Erlebnisse zum Zwecke psychologischer Untersuchung willkürlich herbeigeführt werden; in andern Fällen verwirklicht man auch die äußeren Umstände, von denen ein psychisches Erleben abhängt oder führt gerade die psychische Tätigkeit aus, die man untersuchen möchte, wodurch man zum wirklichen Experiment übergeht. Eine Ergänzung der subjektiven Methode ist die Kenntnisnahme der Ergebnisse derselben bei verschiedenen Psychologen; dadurch wird man auch zu exakter Begriffsbestimmung und kritischem Wortgebrauch gezwungen, um das Mitgeteilte richtig zu verstehen und nachprüfen zu können. Eine weitere Ergänzung der subjektiven Methode ist die Erforschung fremder psychischer Wirklichkeiten auf Grund sinnlich wahrnehmbarer „objektiver" Lebensäußerungen und damit verbundenen sprachlichen Mitteilungen; man bezeichnet diese Methode als die „objektive". Erst wenn auf diesem Wege, der Verbindung der subjektiven mit der objektiven Methode, die Psychologie des entwickelten Menschen in gewissem Umfange gewonnen worden ist, kann man vorsichtig und umsichtig mit dem gewonnenen Rüstzeug an die Erschließung primitiver Seelenleben durch Interpretation sinnlich wahrnehmbarer Lebensäußerungen gehen; Tierpsychologie, Psychologie des Naturmenschen und Kinderpsychologie sind also nicht Vor-, sondern Seitengebiete der Psychologie des erwachsenen Menschen. Das in der objektiven Methode zur Anwendung kommende Experiment ist nur auf der Basis der subjektiven Methode möglich; denn die willkürlich herbeigeführten psychischen Erlebnisse sind ebenso wie die ohne Absicht eintretenden direkt nur dem sie Erlebenden zugänglich. Entweder muß also die Versuchsperson selber

die subjektive Methode handhaben, oder der Experimentator muß die fremden Lebensäußerungen nach der subjektiven Methode deuten; das Experiment bestimmt nur selbst mit, wann und was sich der subjektiven Methode aus der psychischen Wirklichkeit darbietet. Die Mängel, welche der subjektiven Methode an sich anhaften, kommen daher auch beim Experiment zur Geltung; ja sie treten hier noch stärker hervor, da vor dem Eintritt des Erlebnisses das Beobachtenwollen schon vorhanden ist. Dies Experiment kann daher auch nur da zur Anwendung kommen, wo das psychische Geschehen unter dem Einfluß bestimmt gerichteter Aufmerksamkeit und bestimmt gerichteten Wollens verläuft; man muß daher immer beachten, daß das experimentell untersuchte psychische Geschehen ein unter bestimmten psychischen Bedingungen stattfindendes ist und daß die Ergebnisse dieser Untersuchungen nicht ohne weiteres verallgemeinert werden dürfen.

Bei der psychologischen Forschung muß also die subjektive Methode die Grundlage bilden; zur Ergänzung muß aber die objektive Methode mit dem Experiment herangezogen werden. Einen andern Weg muß aber die psychologische Belehrung, der psychologische Unterricht einschlagen; hier ist die genetische Methode am Platz. Denn für jeden Unterricht, also auch für den in der Psychologie, ist der Weg vom Einfachen zum Zusammengesetzteren der leichteste; das psychische Leben des Erwachsenen ist aber zweifellos komplizierter als das des Kindes, und dieses wieder komplizierter als das des Tieres. Allerdings muß man dabei von einem Einblick in das eigene Seelenleben, also von der subjektiven Methode ausgehen; die Zergliederung und Betrachtung der eigenen psychischen Wirklichkeit ist also die Einleitung in die Psychologie als Lehrgegenstand. Nachdem dies geschehen ist, können wir die psychischen Erscheinungen bei dem Tiere und dem Kinde deuten; dann können wir auch den genetischen Weg in der Erkenntnis des menschlichen Seelenlebens beschreiten. Für die psychologische Forschung können Tier- und Kindespsychologie auch nur als Ergänzung der Psychologie des Erwachsenen dienen; dieselbe Stellung nimmt auch die Völkerpsychologie ein. Diese letztere darf man überhaupt nicht als einen besonderen Zweig der Psychologie der Individualpsychologie gegenüberstellen; denn die letztere muß selbst auch diejenigen psychischen Vorgänge im Individuum untersuchen, die durch die Wahrnehmung fremder Lebensäußerungen entstehen oder die andrerseits zur Hervorbringung eigener Lebensäußerungen führen. „Alles psychische Geschehen findet nur in den einzelnen Individuen statt; psychische Wechselwirkung kann nur innerhalb des individuellen Seelenlebens vorkommen" (Pfänder a. a. O.). Auch was durch das Zusammenleben und die körperlich verwickelte Wechselwirkung vieler psychischer Individuen entsteht, ist nicht als Wirkung einer Volksseele, die den Individuen selbständig gegenübersteht, anzusehen; soweit eine solche Wirkung nachweisbar ist, bleibt sie in den Individuen eingeschlossen. Denn der psychische Volkstypus hat keine für sich selbständige Existenz, sondern existiert nur in den wirklich existierenden psychischen Individuen; er ist nicht der Zahl, sondern nur der Beschaffenheit nach ein einziger. Schon die Individualpsychologie wendet diesem Gemeinsamen ihre besondere Aufmerksamkeit zu; das Typische eines Volkes zu suchen ist allerdings nicht ihre Aufgabe. Es ist daher eine besondere Wissenschaft nötig, welche es sich zur Aufgabe macht, die psychischen Typen verschiedener Völker festzustellen, ihre Entstehung und die Umstände, die zu dieser Entstehung Veranlassung gegeben haben, festzustellen; als Hilfsmittel dieser Aufgabe dienen die Untersuchungen

über die dem Volke gemeinsame Sprache, Anschauungen, Sitten, Gebräuche, Lebensgewohnheiten, Interessen und Ziele und deren Entwicklung im Laufe der Zeit. Das ist die Aufgabe der Völkerpsychologie; sie ist die Anwendung der Individualpsychologie auf ein bestimmtes Volk, auf ein bestimmtes historisch gegebenes Material. Im wahren Sinne des Wortes ist sie daher keine Psychologie, sondern Geschichtswissenschaft; „denn sie bezieht sich ja in letzter Linie auf bestimmte, einer bestimmten Zeit angehörige Menschen und den geschichtlichen Verlauf, den die psychische Veränderung der einzelnen Volkscharaktere genommen hat. Sie sollte also in der allgemeinen Kulturgeschichte ihre Lösung finden; als Grundlage derselben hätte eine Wissenschaft von den Prinzipien der Kulturgeschichte, die Soziologie, zu dienen. Die Psychologie als Erfahrungswissenschaft kann nur Individualpsychologie sein; die Völkerpsychologie in dem angegebenen Sinne kann nur ein Hilfsmittel für die Individualpsychologie sein. Diese hat, ohne bestimmte physikalische, erkenntnistheoretische und metaphysische Ansichten zugrunde zu legen, zunächst erfahrungsgemäß die allgemeine Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit der individuellen psychischen Wirklichkeiten zu untersuchen; dadurch wird sie grundlegend und vorbereitend für alle Geisteswissenschaften. Das psychische Leben stellt sich dieser Untersuchung als ein Gebiet von verwirrender Mannigfaltigkeit dar; um sich innerhalb derselben zu orientieren, sucht man durch Verkleidung und Unterscheidung im großen gleichartige psychische Tatsachen zu einer Gruppe zusammenzufassen und mit einem besonderen Namen zu belegen (Vorstellungen, Gedanken, Gefühle, Wollungen usw.). Man muß sich aber hüten, darin mehr wie eine bloße Klassifikation zu sehen, wie es die Vermögenspsychologie tut; man darf darunter nicht mehr als in der Seele liegende dauernde reale Bedingungen für bestimmte psychische Vorgänge sehen. Jede psychische Wirklichkeit enthält tatsächlich die dauernden realen Bedingungen für bestimmte Arten psychischer Vorgänge; sie ist dauernd so beschaffen, daß unter bestimmten hinzutretenden Umständen immer bestimmte Arten psychischen Geschehens in ihr stattfinden. Diese Beschaffenheit, diese dauernden realen Bedingungen muß man durch die Analyse feststellen; dadurch wird man auch erkennen, daß einige der dauernden realen Bedingungen ursprünglich sind, andere aber erst im Laufe der Entwicklung des psychischen Lebens entstehen. Das aber übersieht die Vermögenspsychologie; „der wesentliche Mangel der Vermögenspsychologie besteht aber darin, daß sie nicht im einzelnen die Bedingungen festzustellen sucht, von denen der Eintritt und die Beschaffenheit des psychischen Geschehens abhängt, sondern vielmehr so spricht, als ob die einzelnen Seelenvermögen unabhängige, selbständige Wesen seien, die sich ohne bestimmte Gesetzmäßigkeit aus eigener freier Willkür betätigen, jetzt allein, dann einander helfend, dann wieder einander bekriegend" (Pfänder); die Seelenvermögen können nur verschiedene Seiten an einem und demselben Individuum, verschiedene Erscheinungsformen seiner psychischen Energie sein. Die Psychologie hat festzustellen, durch welche Umstände die einzelnen Vermögen zur Tätigkeit veranlaßt werden und welche Bedingungen bewirken, daß jetzt diese, jetzt jene Vermögen sich zu gemeinsamer Tätigkeit vereinigen oder sich gegenseitig hemmen oder bekriegen.

Die „Kinderseelenkunde" ist lange in Deutschland stiefmütterlich behandelt worden; die Psychologen waren zu sehr mit dem Aus- und Ausbau der psychologischen Wissenschaft auf der durch die physiologische und experimentelle Psychologie geschaffenen Grundlage beschäftigt; „die

Pädagogen aber waren durch den um Herbarts spekulative Seelenkunde tobenden Kampf von der Erfahrungsseelenkunde abgelenkt" (Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903). Allerdings hatte ein inzwischen vergessener Pädagoge, M. J. Schmid, 1772, eine aus allgemeinen erkenntnistheoretischen Sätzen heraus konstruierte „Geschichte" der seelischen Entwicklung geliefert, Trappe forderte genaue Beobachtung des kindlichen Seelenlebens, und Tiedemann schrieb sein bekanntes Tagebuch; aber erst in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts wandte sich das volle Interesse der Psychologen und Pädagogen der Kinderseelenkunde zu. Im Anschluß an Preyers „Seele des Kindes" bildete sich eine physiologische Kinderseelenkunde heraus; außerdem entstanden Untersuchungen über den Vorstellungskreis des Kindes, die Entwicklung des Sprechens und die Farbenwahrnehmung. Erst allmählich wandten Psychologen und Pädagogen in Deutschland der Kinderseelenkunde besonderes Interesse zu; seit 1895 erwacht dieselbe auch hier zu neuem Leben. In den Vordergrund der Untersuchungen traten nunmehr die Probleme von den Ausdrucksbewegungen, Assoziationen, Gedächtnis, Wortbedeutung und Begriff, Ermüdung usw.; in der Methode reichten sich Experiment und Erklärung die Hand. Die literarische Tätigkeit entwickelte sich durch die Neuausgabe älterer Werke und durch Übersetzungen; die reine Kinderseelenkunde wurde der Gegenstand aller diesbezüglichen Bestrebungen, die nun wieder ihren Schwerpunkt in Deutschland fanden. Auch bedeutende Psychologen, wie Wundt, haben sich mit der Kinderseelenkunde befaßt; man findet bei ihm große Behutsamkeit und Vorsicht in der Beurteilung der seelischen Erscheinungen, die Würdigung des Einflusses der Umgebung auf das Seelenleben des Kindes und einen weit ausgedehnten Gebrauch des Willensbegriffes. Eine sehr wesentliche Unterstützung hat die Kinderforschung durch die Gehirnforschung erfahren; denn die Anatomie und Physiologie des Gehirns, dessen genaue Erforschung mit großen Schwierigkeiten verbunden ist, hat in letzter Zeit bedeutende Fortschritte gemacht, welche wieder ein helles Licht auf die Entwicklung des seelischen Lebens werfen. „Die Entwicklung dieses so komplizierten Organes läßt in verschiedener Aufeinanderfolge die mannigfachsten Stadien unterscheiden, so daß wir für verschiedene Lebenszeiten einen verschiedenen Bau und eine verschiedene Leistung des Gehirns verzeichnen können; Gehirn und Seele sind zusammengehörige Begriffe" (Probst, Gehirn und Seele des Kindes). Flechsig hat deutlich nachgewiesen, daß das neugeborene Kind ein völlig unreifes Gehirn besitzt; es gleicht einem großhirnlosen Wesen, dessen Sinnesorgane fast ausschließlich im Solde der niederen Triebe stehen. Aber bis zum 7. Lebensjahre findet nun ein rasches Anwachsen des Gehirns statt, welches in der raschen Zunahme des Gewichts des Gehirns seinen Ausdruck findet; langsam nimmt es dann noch bis zum 20. Lebensjahre zu; dann folgt ein Stillstand bis zum 50. Lebensjahre; und endlich findet von da an ein langsamer Rückgang statt. Besondere Aufmerksamkeit schenkte man den Ausdrucksbewegungen im Zeichnen und Sprechen; im Zeichnen unterscheidet man im allgemeinen drei Stufenfolgen: Gekritzel, schematisches Phantasiebild und Naturnachahmung; bezüglich des Sprechenlernens des Kindes scheint man sich darin zu einigen, daß eine Ursprünglichkeit des Kindes zweifellos anzuerkennen, aber mehr im Sinne einer unwillkürlichen, instinktiven, vererbten zu verstehen sei, die vorangegangen sein müsse, wenn überhaupt Nachahmung der Sprache der Umgebung möglich sein soll (genetische Anschauung). Ohne Zweifel hängt diese Ursprünglichkeit des Kindes im Sprechen mit den Ausdrucks-

bewegungen des Kindes im allgemeinen zusammen; der dem Kinde durch die Mütter und Ammen überlieferte Wortschatz, die Ammen- oder Kinderstubensprache, ist eine Überlieferung des Sprachschatzes von Kindern früherer Zeit durch die Mütter und Ammen. Wenig Fortschritt ist auf dem Gebiete der Sinneswahrnehmung zu verzeichnen; eine einwandfreie Methode zur Untersuchung des Farbensinns beim Kinde ist z. B. noch nicht gefunden. Ein schwer erforschbares Gebiet ist auch das der Gemütsbewegungen; doch hat man hier einzelne pädagogisch wichtige Formen derselben genauer untersucht. Dabei hat man gefunden, daß, da die Entstehung der Gefühle von den Vorstellungen abhängig sei, die ästhetischen Gefühle in der Kindheit noch nicht vollkommen entfaltet seien; „denn es fehlen noch die Vorstellungskreise und Vorstellungsverbindungen, innerhalb deren sich diese Gefühle auszubilden vermögen" (Just). Durch den Verkehr mit der Natur und den belebten Naturkörpern entstehen die Naturgefühle, welche in der Entwicklung des Individuums als ein Teil der erworbenen Anlage wirken; mit ihnen sind die religiösen eng verbunden, während das ästhetische Moment erst im späten Kindesalter hinzutritt. In neuerer Zeit wendet man dem körperlichen Ausdruck der Gemütsbewegungen besondere Aufmerksamkeit zu; man beobachtet z. B. wie Furcht oder Freude auf den Puls wirken. Bei den Assoziationen und Reproduktionen scheint die Berührung eine größere Rolle zu spielen als die Ähnlichkeit; Verbalassoziationen finden sich bei jüngeren Kindern, die mangels einer Kenntnis der Bedeutung noch mehr an dem äußeren Wortklange hängen, häufiger als bei älteren. Nachdem sich die Sinneszentren und Sinnesleitungen im kindlichen Gehirn entwickelt haben, entstehen die Assoziationsbahnen und Assoziationszentren; die diesbezüglichen Flechsigschen Untersuchungen und deren Ergebnisse haben auch viel Widerspruch gefunden. Ziehen hat eingehende Versuche auf Grund des Experimentes hinsichtlich der Assoziation gemacht; anderseits hat man eingehende Untersuchungen über die Entwicklung des kindlichen Gedächtnisses gemacht. In letzterer Hinsicht hat man gefunden, daß das Gedächtnis mit der geistigen Entwicklung wächst, die Qualität aber schneller als die Quantität und daß die Bedeutung der Worte von großem Einfluß auf das Behalten derselben ist; die Entwicklungsausdehnung verschiedener Gedächtnisarten ist bei verschiedenen Kindern verschieden, am stärksten wächst das Gedächtnis für Gegenstände und Gefühlsworte, am schwächsten das für Zahlen. „Preyer hält Sinnestätigkeit und Gedächtnis für den Ausgangspunkt der einfachsten Denktätigkeit; die Bildung von Begriffen ist die Voraussetzung für das Sprechenlernen. Nach Ament ist das Denken ein psychologisches vor, ein logisches nach dem Erlernen der Sprache; vor dem Erlernen der Sprache erwirbt das Kind schon durch Anschauung Sachvorstellungen, die sich untereinander assoziieren und reproduzieren, worin das Grundprinzip des Denkens zu suchen ist. Durch Assoziation von Wort- und Sachvorstellungen, die dadurch zu Bedeutungsvorstellungen werden, erwirbt das Kind die Wortbedeutung oder den Begriff" (Ament a. a. O.). Besondere Aufmerksamkeit hat man dem Wesen und der Entstehung der Zahlenvorstellung zugewendet; hier gehen aber die Ansichten noch sehr auseinander. „Der seelische Prozeß bei der Entstehung der Zahlvorstellung wird zum Teil als ein gleichzeitiges zusammenfassendes Auffassen, zum Teil als ein Zählen, Abzählen, Aufzählen mehrer Gegenstände gehalten; wo aber die Grenze ist, bei der wir verschiedene Gegenstände nach gleichzeitig, zusammenfassend auffassen, und bei der wir schon beginnen zählen zu müssen, ist sehr ver-

schieden angegeben worden und hat auch die Rechenmethodiker auseinandergebracht" (Ament a. a. O.). Die Zählmethodiker geben diese Grenze bei 3—5 Zahleinheiten an (Knilling u. a.); die Anschauungsmethodiker nehmen diese Grenze für die unmittelbare Auffassung zwar auch an, behaupten aber, durch die gruppenweise Anordnung der Zahleinheiten zu Zahlenbildern darüber hinausgehen zu können (Lay u. a.). Es scheint, als hätten beide Seiten recht und unrecht; es darf angenommen werden, daß das Kind ursprünglich mehrere gleichartige Gegenstände vor der Zusammenfassung zur Zahleinheit erst zählt. Hinsichtlich der Zahlenauffassung resp. der Entstehung der Zahlenvorstellungen gewinnt die genetische Anschauung immer mehr Boden; hiernach wirken dabei Anschauung und Denken zusammen. Bezüglich des Spiels stehen sich die Kraftüberschuß- und Einübungstheorie gegenüber; die erstere (Colozza) erklärt das Spiel als die Kundgebung eines Kraftüberschusses in der Form psychischer Tätigkeit, die letztere (Groos) hält es für ein spielendes Experimentieren der sensorischen Apparate und eine spielende Übung der sensorischen und motorischen Anlagen. Mit dem Spiel steht die Kunst in engster Beziehung; die Kunst im Leben des Kindes ist daher in neuerer Zeit auch vielfach Gegenstand der Erörterung gewesen, zumal auch die künstlerische Erziehung, die heute im Vordergrunde des Interesses steht, darauf hinwies. „Weil die darstellende Kunst die bildliche Wiedergabe der Dinge außer uns ist, kann von einer Kunst im Leben des Kindes erst die Rede sein, wenn das Kind den Raum und die Dinge in ihm kennen gelernt und ihre räumliche Beziehung zueinander genau verstanden hat; da nun das Kind die Raumvorstellung durch die Sinne und besonders durch den Gesichtssinn erwirbt, sind seine Kunstbegriffe abhängig von der sinnlichen Erfahrung" (Ament a. a. O.). Ein Gebiet heftigen Streites ist das über die sittlichen Anlagen des Kindes; hier gehen die Ansichten noch sehr auseinander. Ein sittliches Bewußtsein, so muß man annehmen, fehlt dem Kinde; „die Sündenfreiheit wie der Hang zur Unwahrhaftigkeit und Verlogenheit", sagt Träger, „sind von Natur dem Kinde gleich fern," es betätigt nur seine Triebe. Erst unter dem Einfluß von Erziehung und sozialer Umgebung entwickelt sich das sittliche Bewußtsein im Kinde; doch darf man auch nicht übersehen, daß das Kind Anlagen auch zu dieser Entwicklung hat, die bei verschiedenen Kindern verschieden sind. So verhält es sich auch mit der religiösen Anlage; auch hier sind beim Kinde in der Beschaffenheit seines Gehirns Anlagen vorhanden, welche zum religiösen Bewußtsein sich entwickeln können. Die Entwicklung der Kindesseele durchläuft gewisse Stufen, die verschieden begrenzt werden; so bezeichnet z. B. Hartmann das 1.—3. Lebensjahr als Stufe der vorherrschenden Rezeptionen, das 4.—6. als Stufe der einfachen Reproduktion und des beginnenden inneren Geisteslebens, das 7.—8. als Stufe der freien Einbildungskraft und des kindlichen Vertrauens, das 9.—10. als Stufe des mechanischen Gedächtnisses und der Unterordnung des Einzelwillens unter den berechtigten Gesamtwillen, das 11.—12. als Stufe des aufstrebenden Verstandes und eines durch zunehmende sittliche Einsicht beeinflußten Verhaltens und endlich das 13. und 14. Lebensjahr als Stufe des vorherrschenden Verstandes und eines durch die sittlichen Ideen bestimmten Handelns. Diese Stufen lassen sich aber, wie erwähnt, nicht scharf begrenzen, denn sie gehen ineinander über; auch haben sie bei verschiedenen Individuen verschiedene Ausdehnung. Mit der Geschlechtsreife, die beim weiblichen Geschlecht etwa mit dem 14., beim männlichen etwa mit dem

15. Lebensjahr beginnt, beginnt eine neue Periode in der Entwicklung des kindlichen Geisteslebens, die bis zum 17. resp. 18. Lebensjahr dauert; von da an beginnt die Periode des beendigten Wachstums, die bis zum 24. resp. 25. Lebensjahre reicht. Die Kinderseelenkunde hat es jedoch nur mit der Entwicklung des Seelenlebens bis zum Eintreten der Geschlechtsreife (Pubertät) einschließlich der durch sie hervorgerufenen, mehrere Jahre andauernden Umwälzung im Seelenleben zu tun; das Arbeitsgebiet umfaßt deshalb die Entwicklung bis etwa zum 18.—21. Lebensjahr.

Mag auch der wirkliche Erfolg der aufgewandten Mühe nicht entsprechen, so haben wir doch, wie die vorgehenden Darlegungen zeigen, manchen wertvollen Blick in die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens getan; man ist doch imstande, auf Grund zahlreicher, genau beobachteter Tatsachen, die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens in großen Zügen darzustellen. Wir werden aber erst dann zur relativ vollen Klarheit über diese Entwicklung gelangen, wenn sich psychologisch besser vorgebildete Kindergärtnerinnen und Lehrer mit der Kinderseelenkunde beschäftigen und zu ihrem Ausbau Bausteine liefern; besonders bedürfen die Perioden zwischen dem 3. und 7. und dem 7. und 25. Lebensjahre noch der eingehenden Erforschung, denn die meisten Werke über Kinderseelenkunde beschäftigen sich mit den drei ersten Lebensjahren des Kindes. „Wird aber die Kinderforschung mit peinlicher Sorgfalt betrieben, so kann sie überhaupt unsere Kenntnis des menschlichen Seelenlebens fördern" (Dr. Dyroff, Über das Seelenleben des Kindes); denn gerade in der Kindheit sind die Elemente des Bewußtseins in einfacheren Formen und Verbindungen gegeben. Schon die bis heute feststehenden Ergebnisse der Kinderseelenforschung zeigen uns deutlich, daß trotz aller „individuellen Verschiedenheit der Kinder sich durch ihr Seelenleben ein gemeinsames Gesetz der Entwicklung hinzieht, welches sich an eine wenigstens allgemein zu bestimmende zeitliche Folge hält" (Dyroff a. a. O.); an dieses Gesetz aber muß die Erziehung anknüpfen, da sie nichts als eine Unterstützung der natürlichen Entwicklung ist. Der Hauptunterschied zwischen dem Seelenleben des Kindes und dem des Erwachsenen liegt darin, daß dasjenige, was beim Erwachsenen fast jederzeit zusammen auftreten kann, beim Kinde meist getrennt und unter Bevorzugung einzelner Lebensjahre auftritt.

Besonders eingehend hat man die Entwicklung der kindlichen Sprache beobachtet und erforscht; ist sie doch der am leichtesten wahrnehmbare Ausdruck des kindlichen Seelenlebens. Jedoch darf man auch diese Äußerung nicht isoliert von den übrigen Äußerungen in Gebärden betrachten; besonders das Verhältnis des Gefühls- und Willenslebens zum Vorstellungsleben und die Energie der kindlichen Aufmerksamkeit in der Periode des Sprachverständnisses verdienen besondere Beachtung. Die Äußerungen des Gefühls- und Willenslebens sind in dieser Periode außerordentlich zahlreich; es sind durchweg triebartige Willenshandlungen. Sofern sich dieselben auf Dinge und Vorgänge richten, muß angenommen werden, daß das Kind von denselben gegenständliche Vorstellungen hat; doch sind dieselben noch sehr einfacher Art. Die Sinneswahrnehmungen haben nämlich in dieser Zeit für das Kind nur in dem Maße Bedeutung, als sie die einfachen Motive für die triebartigen Willenshandlungen sind; denn Triebe und Affekte beherrschen vollständig das Kind in dieser Lebensperiode. Erst allmählich ändert sich dieses Verhältnis mit der wachsenden Aufmerksamkeit zugunsten des intellektuellen Lebens; denn auch die Energie der Aufmerksamkeit ist von dem Gefühls- und Willensleben abhängig. Infolge der geringen Energie der Aufmerksamkeit ist das Kind

nicht imstande, seine Wahrnehmungen zu analysieren; davon aber hängt wieder die Entstehung der ersten gegenständlichen Wortbedeutungen ab. Über diesen Gegenstand sind schon zahlreiche Untersuchungen angestellt worden (Päd. Jahresber. 1902; S. 36 ff.); die Ausführung dieser Untersuchungen ist sehr schwierig, weshalb auch die Ansichten über denselben noch sehr verschieden sind. Man muß beachten, daß das Kind in den ersten Lebensjahren absolut unfähig ist, eine vollständige Auffassung der Analyse der Wahrnehmungsobjekte zu vollziehen; deshalb gebraucht es beim Anblick der verschiedenartigsten Dinge dasselbe Wort, ohne irgendwie damit eine Allgemeinheit oder Verallgemeinerung ausdrücken zu wollen, sondern nur zum Ausdruck seiner Gefühle. Die Sprache ist dem Kinde hier nur ein Ausdrucksmittel von Gefühlen und Begehrungen; erst später wird sie ihm ein Mittel für Mitteilung und Bezeichnung. Das entspricht auch vollständig der ganzen Entwicklung des Kindes; es wird zunächst vom Gefühls- und Willensleben beherrscht und ordnet ihm auch seine Sprache unter. Erst mit wachsender Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit ändert sich dieses Verhältnis zugunsten des Vorstellungslebens; erst von da an erfährt auch die Sprache eine Weiterbildung. Aus der vollständigen Beherrschung des kindlichen Seelenlebens durch das Gefühls- und Willensleben in den ersten Lebensjahren läßt sich auch die Entstehung vieler Reduplikationen erklären; die Gefühle und Begehrungen in dieser Zeit sind bei dem Kinde so stark, daß sie nicht durch einen einmaligen, sondern nur durch einen mehrmaligen Gebrauch des Wortes ausgelöst werden können. Bei der fortschreitenden Entwicklung des kindlichen Seelenlebens ändert sich das Verhältnis zugunsten des Vorstellungslebens; durch die wiederholte Einwirkung der Dinge und Vorgänge auf das kindliche Seelenleben werden die Vorstellungsdispositionen verstärkt und neu geschaffen; im Zusammenhang damit steht die Steigerung der kindlichen Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, wodurch wieder die Entwicklung des Vorstellungslebens gefördert wird. Erst jetzt erhalten die kindlichen Ausdrücke einen gegenständlichen Wert; die Worte werden nur zur Bezeichnung von Gegenständen und Vorgängen verwendet. Das Kind benennt nicht die Gegenstände selbst, sondern nur Teile derselben und assoziiert diese dabei oft ganz willkürlich mit einem Ausdruck für einen andern Teil desselben Gegenstandes (Ofen — glänzend — heiß = heiß); den so gebildeten Ausdruck überträgt es dann auf andere Gegenstände mit derselben Teilvorstellung (Messer, glänzend = heiß). So geht eine allmähliche Entwicklung der kindlichen Sprache entsprechend der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens vor sich; die erbliche Disposition zur Sprachentfaltung ermöglicht unter dem Einfluß der Gegenstände und Vorgänge und besonders unter dem Einfluß der Erwachsenen die allmähliche Ausbildung der Sprache, wobei sich auch individuelle sprachliche Eigentümlichkeiten und besonders auch durch die ererbten Dispositionen bedingte Sprachfehler bemerklich machen. „Mit dem wachsenden Interesse, welches das Kind den Dingen und Vorgängen entgegenbringt, und der sich steigernden Auffassungsfähigkeit einerseits, sowie dem zunehmenden Wortschatze und der fortgesetzten Korrektur, welche das Kind bei seiner Wortverwendung durch die Erwachsenen erfährt, andererseits macht sich bei den ersten sprachlichen Produktionen des Kindes langsam ein Bedeutungswandel geltend, demzufolge dieselben allmählich zur Bezeichnung des geistigen Inhalts verwendet werden, welcher die Wortbedeutung der betreffenden Worte der Erwachsenen ausmacht“ (Idelberger a. a. O.).

Die Soziologie hat die Erforschung der aus der vereinigten Tätigkeit der Menschen entspringenden Erscheinungen zur Aufgabe; sie besteht neben der Anthropologie, Psychologie u. a. Wissenschaften, die es auch mit dem Menschen zu tun haben. Sie untersucht den Ursprung des Zusammenseins samt seinen ganzen Bedingungen, die Entwicklung dieses Zusammenseins samt den Bedingungen und Gesetzen; aus den gewonnenen Ergebnissen sucht sie endlich auch Richtlinien für das soziale Leben der Zukunft zu gewinnen. Sie steht in der innigsten Beziehung zur Völkerpsychologie; denn sie hat es mit der Erforschung der Erscheinungen der Völkerpsyche zu tun. Gegeben sind uns die Tatsachen des Zusammenlebens von Menschen; aus ihnen muß auf dem Wege der Induktion gefunden werden, ob und welche Gesetze in demselben herrschen. Die Soziologie beschäftigt sich also mit der Gesellschaft; Zusammensein und Ordnung sind die Merkmale derselben, sie ist geregeltes Zusammensein. Über das Zusammensein der Menschen belehren uns die moderne Völkerkunde und die geschichtlichen Überlieferungen der alten und neueren Völker; sie müssen uns vor allen Dingen über die Entstehung des sozialen Lebens belehren. Von Anlagen und Gefühlen als Motiven der Entstehung des sozialen Lebens kann man nicht sprechen, denn diese setzen ein soziales Leben voraus. Ethnologie und Geschichte sagen uns absolut nichts darüber, daß die Menschen je als voneinander abgesonderte Individuen gelebt haben; eine gesellschaftliche Form des Zusammenlebens ist jedenfalls vorhanden gewesen, so lange es Menschen gegeben hat. Das soziale Leben ist nur insofern ein Naturprodukt, als es ein Werk der menschlichen Natur ist; es beruht „als Organisation der Menschen, die sich von Natur aus zusammenfanden, auf dem Vermögen des Menschen, die Erscheinungen in Kausalverhältnisse umzusetzen, d. h. das soziale Leben ist das Werk des menschlichen Geistes" (Dr. Eleutheropulos, Soziologie, Jena, Fischer, 1904). Mit der fortschreitenden Entwicklung des Geisteslebens werden die Formen des sozialen Lebens verändert; das Verhältnis der Individuen in den sozialen Vereinigungen nimmt feste Gestalten an und fördert dadurch wiederum die Entwicklung des Geisteslebens. Es ist die Aufgabe der Soziologie, die einzelnen Entwicklungsmomente des sozialen Lebens, ihr Verhältnis zueinander und ihre Ursachen festzustellen; sie hat aber auch zu untersuchen, ob in dieser Entwicklung irgend eine Richtung vorhanden ist oder wie die Entwicklung vor sich geht. Aus den Sippen, der ersten sozialen Bildung, entstehen die Stämme und weiterhin die Nation; sie ist eine geistige Einheit, während die soziale Einheit im Staat auftritt. Ein Individuum außerhalb einer solchen sozialen Form ist in der Geschichte, soweit das soziale Leben in Betracht kommt, unbekannt; ja innerhalb dieser Verbände gehört das Individuum noch einer Klasse, einer Partei oder einer Verbindung an. Der Zweck der sozialen Vereinigung ist die eigene Verteidigung derselben gegen anderweitige Elemente; die Erhaltung der Art ist die Folge der Vereinigung. Die Ursachen der sozialen Entwicklung aber müssen wir innerhalb des sozialen Lebens aufsuchen; da nun soziales Leben organisiertes Zusammenleben ist, so muß die Entwicklung in den verschiedenen Momenten desselben zu suchen sein. Da die Organisation in den materiellen und geistigen Entwicklungsfaktoren begründet ist, so haben wir es nur mit diesen zu tun. Nach der materialistischen Geschichtsauffassung ist die Entwicklung im letzten Grunde nur in den ökonomischen Verhältnissen der Gesellschaft begründet; diese, die Produktionsweise, bedingt hiernach den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß. Dagegen muß behauptet werden, daß die geistigen

Momente, aus denen sich die sozialen und politischen entwickeln, als sittliche im Menschen selbständig auf Anreizung von außen entstehen; es muß auch auf Grund der geschichtlichen Tatsachen angenommen werden, daß das Individuum „nicht nur eine eventuell neue Entwicklungsreihe, sondern auch eine nach seiner Eigenart gefärbte neue Entwicklungsreihe eröffnet" (Eleutheropulos a. a. O.). Die Tradition, d. h. die Taten der Vorväter auf verschiedenen Lebensgebieten, ist der vollkommene Ausdruck eines National- bezw. Rassencharakters, des Nationalgeistes; sie ist eine notwendige Grundlage für die soziale Entwicklung. Es muß auf Grund der ethnologischen und historischen Tatsachen angenommen werden, daß materielle und geistige Ursachen bei der sozialen Entwicklung zusammenwirken; sie sind also von der Soziologie beide ins Auge zu fassen. In den ökonomischen Verhältnissen, von welchen die materialistische Geschichtsauffassung ausgeht, sind schon materielle und geistige Faktoren enthalten; denn es sind geregelte Verhältnisse, und die Regelung ist eine geistige Tätigkeit. Den ersten Grund der ökonomischen Verhältnisse sieht Eleutheropulos (a. a. O.) in der Ungleichheit der Menschen; eine Folge derselben war die Zweckverschiedenheit unter den Menschen, aus welcher die ökonomischen Verhältnisse sich entwickelten. Ein jeder neue (positive) soziale Zustand als Zweckerfüllung eines Willens und Zurücksetzung eines andern ist der Antrieb zur weiteren Entwicklung; die Ursachen aber sind materieller und geistiger Art. „Da alle Entwicklung prinzipiell nur deshalb notwendig ist, daß im sozialen Leben bezw. in der Welt unter den verschiedenen Nationen (oder Rassen) Gegensätze, Zweckverschiedenheiten, vorhanden sind, so ist es klar, daß diese Gegensätze (im sozialen Leben die Klassen bezw. Parteien, in der Geschichte die Nationen bezw. die Rassen) auch die Basis der sozialen Entwicklung und der Geschichte bilden" (Eleutheropulos a. a. O.). Entwicklung als Werden ist fortschreitende Bewegung, welche neue Formen erzeugt; sie ist nur da vorhanden, wo Gegensätze vorhanden sind. Die ethnologischen und historischen Tatsachen belehren uns aber auch ferner, daß die Entwicklungsphasen alle notwendig sind, daß also Gesetzmäßigkeit herrscht; auch der große Mann, der neuschaffend in die soziale Entwicklung eingreift, ist mit den bestehenden Verhältnissen beschäftigt, die er nur nach seiner Eigenart nach einer möglichen Sichtung lenkt. Aber infolge der beiden, der materiellen und geistigen Ursächlichkeitsformen, ist es nicht eine einfache Kausalität, die als Gesetzmäßigkeit der Entwicklung des sozialen Lebens und der Geschichte überhaupt in Betracht kommen; wir haben es vielmehr mit der Gesetzmäßigkeit einer resultierenden Kraft zu tun, deren künftige Wirkung nicht berechnet werden kann, weil wir die Ursachen und ihr Verhältnis zueinander nicht im voraus bestimmen können. „Da die Entwicklung durch Ursachen bedingt ist, die nicht immer alle zusammen tätig sind, sondern die in verschiedenen Kombinationen wirken, und da die hinsichtlich eines Entwicklungsaugenblicks tätigen Ursachen für uns unbestimmbar sind, so ist ein jeder neue Zustand nur insofern die notwendige Folge des früheren, als er in diesem als eine Möglichkeit neben andern enthalten war" (Eleutheropulos a. a. O.). Die Gesetzmäßigkeit der sozialen Entwicklung ist demnach die Gesetzmäßigkeit einer Erscheinung, die von mehr als einer Ursache beherrscht ist; die jeweilige Erscheinung ist das Ergebnis von materiellen und geistigen Ursachen in verschiedenen Kombinationen. Das soziale Leben erscheint demnach als ein Ergebnis der Entwicklung, d. h. „als jeweilige Organisation der sozialen Vereinigung oder als jeweiliger Stand der Geschichte" (Eleuthero-

pulos a. a. O.); es ist durch die Tendenz, neue Zwecke durchzusetzen, bedingt. Da die Zwecke aber in einem Kampfe begriffen sind, so ist die die soziale Organisation bedingende Tendenz der durchgedrungene Zweck; die soziale Organisation aber ist derjenige Verhältniszustand von zusammenseienden Individuen, der durch die Gewalt des in Zweckenbewegung jeweilig siegreichen Willens (jeweilig siegreichen Zweckes) entsteht (Eleutheropulos a. a. O.). Das Recht bringt durchgedrungene Zwecke zum Ausdruck und sucht sie zu beschützen; dazu hat es eine Macht nötig. Die Strafe will dem Gesetze Achtung verschaffen; sie ist also der Krieg des Rechts gegen seine Feinde. Die Zweckverschiedenheit, die Bedingung des Wesens des sozialen Lebens, muß auch den Charakter desselben ausmachen. Ein Nationalcharakter kann nicht abgeändert werden; er existiert mit der Nation oder geht mit ihr zugrunde. Die Entwicklung kann also nur innerhalb des Nationalcharakters stattfinden; die Motive der Entwicklung, die neu entstehenden Zwecke, müssen daher innerhalb der Nation entstehen, und ein jeder neue soziale Zustand muß der Entwicklungsstufe einer Nation entsprechen, die dadurch zugleich überschritten wird. Die Entwicklung des sozialen Lebens zeigt sich vor allem darin, daß der Mensch jeweils als Mensch deutlicher zur Geltung kommt; „ein Ziel" aber, „nach dem das soziale Leben bezw. die Weltgeschichte strebt, besteht nicht" (Eleutheropulos a. a. O.). (Siehe auch: Individuum und Gesellschaft von L. Munzinger; Neue Bahnen XV., S. 149 ff.).

Große Verdienste um die Soziologie hat sich Ratzenhofer erworben, welcher am 8. Oktober 1904 gestorben ist; sein System, das in sieben Bänden vorliegt, umfaßt eine ganze Philosophie, in der aber die Soziologie im Mittelpunkte steht. Ratzenhofer ist ein Mann von reicher Lebenserfahrung; sein Lebensweg hat ihn mit allen Schichten der Gesellschaft, von den niedrigsten bis zur höchsten, in Berührung gebracht und so reiche Erfahrungen sammeln lassen. Die sozialen Probleme haben sich ihm dabei geradezu aufgedrängt; „er lernte erkennen, daß die öffentlichen Verhältnisse unter sich und mit den ethnographischen, sittlichen, volkswirtschaftlichen, konfessionellen und intellektuellen in ursächlichem Zusammenhange stehen" (Gramzow, G. Ratzenhofer und seine Philosophie). Diesen Zusammenhang suchte er durch das Studium der Geschichte, der Philosophie und der Staatswissenschaften zu erfassen; „es reifte in ihm die Überzeugung, daß die scheinbar äußerlichen politischen Geschicke der Staaten und Völker nur eine Wirkung der in ihnen durch die Lebensbedingungen waltenden Naturkräfte sind. Ein System soziologischer Einsicht stellte sich ihm im Laufe seines energischen wissenschaftlichen Ringens fest; die soziologischen Anschauungen wuchsen sich zu einem System der Weltanschauung aus" (Gramzow a. a. O.). „Der Inhalt des Lebens jeder Persönlichkeit," so sagt er im „Wesen und Zweck der Politik", „ist deren Streben nach Erholung"; die „Befriedigung der unentbehrlichen materiellen Bedürfnisse" ist das absolut politische Interesse. Die Individuen suchen sich Bestand und Entwicklung durch Vergesellschaftung zu sichern; Vergesellschaftung aber ist nur möglich auf dem Grunde von Interessengemeinsamkeit. Die Veredlung des Daseinskampfes ist eine Folge der Politik und der Ausgangspunkt aller Kultur; die Kraft, wodurch die Individuen politisch tätig werden, liegt in deren politischen Urtrieben, welche sich in materielle, moralische und intellektuelle gliedern lassen. Sie äußern sich bei den Massen in dem politischen Instinkt; „der Zeitgeist ist der Ausdruck der sozialen Notwendigkeit und des sozialen Willens einer Gesellschaft". Die Zivilisation als Zweck der Politik für die Ge-

sellschaft oder Menschheit erhebt sich auf dem Untergrunde der Kultur; sie ist die kulturelle Entwicklung der Menschheit unter dem Einfluß der Politik, die dauerhafte Erfolge erstrebt. Soziologie ist die Lehre von der menschlichen Gesellschaft; sie ist ein Teil der Philosophie und hat die innersten Triebe des Menschen bloßzulegen, um aus ihnen die Erklärung für die Stellung des Einzelnen zur Gemeinschaft herauszulesen. Das Problem der Soziologie kann nur durch die Verbindung der Induktion mit der Deduktion gelöst werden; daher müssen die Naturwissenschaften einschließlich der physiologischen Psychologie die Grundlagen der Soziologie bilden, wozu außer Völkerkunde und Geschichte die philosophische Spekulation ergänzend hinzutreten müssen. Jeden Organismus begleiten zwei Interessenrichtungen durch sein ganzes Leben hindurch, das physiologisch-psychologische und soziologische; das erstere ist der Hüter der individuellen, das letztere der der sozialen Entwicklung. Das kleinste soziale Gebilde ist die Horde; aus ihr entwickeln sich die Stämme, aus denen infolge des Konflikts feindlicher Interessen der Staat hervorgeht. „Durch die Unterwerfung mehrerer Einzelwillen unter einen anderen Einzelwillen entstehen die Sozialgebilde; der führende Einzelwille formuliert das leitende Interesse der Gemeinschaft. Die bewußte oder instinktive Ausführung der Absicht, welche zur Befriedigung der leitenden Interessen führen soll, ist der Sozialwille der Gemeinschaft"; der Einzelne unterwirft sich diesem Sozialwillen aus persönlichem Interesse, und die Gemeinschaft unterwirft den Einzelnen ihrem Spezialwillen im Interesse aller Glieder der Gemeinschaft. Die philosophische Spekulation in der Soziologie geht auf die Schaffung einer einheitlichen Weltanschauung hinaus; sie geht von dem den Organismus beherrschenden Interesse aus. Das Interesse ist die erste uns mit Sicherheit als dem Wesen der Welt anhaftend bekannte Erscheinung; von ihm gelangen wir zu dem Begriff der Energie als die notwendige Voraussetzung, mit dem die positive Philosophie beginnt. Sie führt von diesem Begriff zu dem der Urkraft, die allen Energien zugrunde liegt; was diese ist, können wir nicht erfahren. In jedem Lebewesen kommt die Energie als ihm anhaftendes Interesse zur Geltung; der Mensch kann nichts tun wollen, was seinem Interesse widerspricht. Von der Entwicklung des angeborenen Interesses hängt die Sittlichkeit ab; mit ihr beschäftigt sich die Ethik. „Der Mensch überträgt, durch den Gattungstrieb angeregt, das Bestreben der Entwicklung seiner Individualität auf eine Gemeinschaft Blutsverwandter; es ist dies der Ursprung ethischer Empfindung, deren Inhalt der individuelle Verzicht zugunsten der Gattung ist." Das Gattungsinteresse ist somit die Quelle des Sittlichen; auf seiner Entwicklung zum Sozialinteresse beruht der sittliche Fortschritt der Menschen. „Das ethische Prinzip ist daher die Entwicklung vom individuell Nützlichen zum Gemeinnützlichen." Das sittlich Seinsollende ist naturgesetzlich bestimmt; es ist das der Menschengattung Gemeinnützliche. Je entwickelter der Intellekt ist, desto vollkommener erkennt er das Seinsollende; die ethische Erkenntnis entspricht demnach den Entwicklungsstufen des Intellekts, ihr Inhalt ist das relativ Seinsollende. Die Zivilisation ist die Gewissensentwicklung; sie wird teils durch die Vervollkommnung des Intellekts, teils durch den Zwang zivilisierter Rechtsnormen, die Politik, gefördert. Die Gewissensentwicklung liegt hauptsächlich in der Familie; sie ist der Schwerpunkt der sittlichen Erziehung. Daher kommt das Kind mit fertigem Interessenzuge in die Schule; diese kann infolgedessen sich nur mit der Ausbildung der Interessen, besonders des Intellekts, befassen. Sie ist die Vermittlerin zwischen Familie und Gesellschaft; sie

hat die Einsicht in das Seinsollende zu vermitteln und das Begreifen des Bedürfnisses von Rechten und Pflichten herbeizuführen.

Man kann Ratzenhofers Philosophie als monistischen Positivismus bezeichnen; er knüpft seine Erörterungen an die von Comte in Bewegung gesetzte Gedankenreihe an, die sich gegen die spekulative Richtung seiner Zeit wandte. Comte verwirft aber jede Metaphysik; er will die Philosophie lediglich auf die Tatsachen der Erfahrung beschränken. Wir erkennen nach ihm nur Tatsachen der Erfahrung, die miteinander in Beziehung stehen und deren Existenz stets auf andere Tatsachen als ihre Voraussetzung hinweisen. Comte leugnete demnach die Existenz eines Absoluten als die letzte Ursache der Erscheinungen oder stellte die Existenz desselben wenigstens in Zweifel; aber schon Spencer, ein Nachfolger Comtes, wies darauf hin, daß mit dem Begriff des Relativen auch der des Absoluten gesetzt sei. Mit Comte hält Ratzenhofer daran fest, daß die Entstehungstatsachen positiv sind; daher ist für ihn nur ein Anschluß an die Erfahrung, ein wirkliches Erkennen möglich. Aber er hat die Überzeugung gewonnen, daß man, um einem monistischen System die Gesamtheit der Erfahrungen unterzuordnen, über die Erfahrung auf dem Wege des Schlusses hinausgehen muß; das Denken muß fortschreiten in der Abstraktion bis zur äußersten Grenze. So gelangt Ratzenhofer zum Urkraftbegriff als dem Einheit stiftenden Band, das sich um die Einzelbegriffe schlingt; in ihr sieht er das einheitliche Prinzip aller Erscheinungen, das Weltprinzip, das Absolute. Stoffliches und Geistiges sind Erscheinungen der Urkraft; im Selbsterhaltungsstreben gibt sie sich als Allbelebtheit kund. Damit zieht Ratzenhofer Fäden vom Realismus zum Idealismus hinüber; aber er verliert sich nie in leere Spekulationen, die in der Erfahrung nicht fest begründet erscheinen. Denn ihm stand eine andere Naturwissenschaft zu Gebote als wie dies bei Schelling und Hegel der Fall war; vor ihm hatten Darwin, R. Meyer u. a. gelebt und gedacht. Was sie über die Entwicklung der Lebewesen, die Erhaltung der Energie u. a. gefunden hat, das konnte und mußte er benutzen; ohne das Entwicklungs- und Energiegesetz wäre Ratzenhofers positiver Monismus nicht möglich gewesen. Weder die Induktion allein, noch die Deduktion allein genügen zur Bildung einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung; beide müssen vereinigt werden, wie es bei Ratzenhofer der Fall ist. Ratzenhofer verwirft die Zweckvorstellung in jeder Form; selbst die praktischen Zwecke des menschlichen Handelns sind ihm Schein und Täuschung. Er erkennt nur eine kausale Notwendigkeit an; dadurch ist er genötigt, den scholastischen Zweckbegriff, wonach alle Formen des Naturseins nur der verwirklichte göttliche Zweckgedanken sein sollen, abzuweisen. „Aber Ursächlichkeit und Zweckmäßigkeit brauchen doch nicht immer auszuschließen; jedenfalls steht das Eine unumstößlich als Bewußtseinstatsache fest, daß der Mensch sich Zwecke setzen kann, ja daß er solcher selbstgesetzter Zwecke gar nicht entraten kann, wenn er nicht rettungslos zugrunde gehen will. Der Zweck ist ein beabsichtigter Erfolg; er bedeutet den Zielpunkt, nach dem hin sich Streben und Handeln richten. Er ist die Bezogenheit der Handlungen auf eine Wirklichkeit, die als erstrebenswert geschätzt wird; jegliche Bezogenheit vermögen wir aber nur als Ursächlichkeit vorzustellen. Es widerspricht dem Zweckbegriff keineswegs, wenn die Art der Zwecke durch die menschliche Natur bedingt ist. Wie das menschliche Individuum für sich die Zwecksetzung nicht entbehren kann, so kann auch die menschliche Weltbetrachtung auf die Zweckvorstellung nicht verzichten." (Gramzow a. a. O.) In Wirklichkeit haben sich die Menschen niemals von

Zweckvorstellungen losmachen können; denn die Zwecke helfen dem Menschen leben. „Um ein intensives Leben zu entfalten, bedarf der Mensch jener höchsten Zwecke, die er Ideale nennt“ (Gramzow a. a. O.); es sind Zwecke, die im Unendlichen liegen, zu denen aber die Wege durch die Endlichkeit des Menschenlebens hinführen. Auch die Entwicklungslehre widerspricht dieser Auffassung der Zwecklehre nicht; auch sie kann der Zwecke in diesem Sinne nicht entbehren. Ratzenhofer vertieft die Entwicklungslehre und gibt ihr neue Stützen; Entwickelung heißt sein höchstes umfassendes Naturgesetz, dessen Herrschaft in dem ganzen Universum er nachzuweisen sucht. Ihren letzten Grund sucht er in der Urkraft; aus ihr geht alles hervor. Auch der erkennende Mensch wird sich der Einheit mit dem All und der Notwendigkeit des Aufgehens in das All bewußt; der letzte Grund der Kausalitätsvorstellung ist in der im All waltenden Kausalität zu suchen. In der sittlichen Entwicklung bringt Ratzenhofer neben den materiellen Trieben auch die moralischen und intellektuellen zur Geltung; die letzteren wirken nach seiner Ansicht jedoch nur, wenn sie den materiellen nicht widerstreiten. Ratzenhofer hat sein Prinzip der Urkraft im Anschluß an die Erfahrung gebildet; das Prinzip selbst liegt jenseits aller Erfahrung und ist daher eine Hypothese.

Daß der Vertreter einer geschlossenen Weltanschauung, wie es Ratzenhofer ist, an die Unfehlbarkeit derselben glaubt, ist selbstverständlich; daraus läßt es sich auch erklären, daß Ratzenhofer meint, durch seine positive Ethik hätten die Geisteswissenschaften erst eine „unwiderlegliche Grundlage“ erhalten und sein monistischer Positivismus sei „das einzig mögliche“ philosophische System. Sein System ist ein spezifisch biologisches und zeigt vielfach Verwandtschaft mit demjenigen Spencers; er bietet eine monistische Welt- und Lebensanschauung vermittelst „der unser eigenes Zeitalter beherrschenden positiven, d. h. naturwissenschaftlichen Methode“, also in biologischer Form. Da er von der Urkraft, der Energie, ausgeht, so schließt er sich der energetischen Naturphilosophie an; daß er bei dem weiteren Ausbau seines Systems zu metaphysischen Spekulationen greifen muß, ist selbstverständlich. In dieser Hinsicht steht er dem Gedankengange Fichtes nahe; er kann der Philosoph der Biologie und Soziologie genannt werden. Wie Fichte, so geht auch Ratzenhofer vom Bewußtsein aus; es ist für Ratzenhofer die „ursprünglichste Erfahrung“, denn „die Empfindung ist die erste Erfahrung des organischen Lebens“. Er unterscheidet Bewußtsein vom Intellekt; „jenes ist ein indifferenter, dieser ein individualisierender Anteil des Ich an der universellen Energie“. Den Materialismus lehnt Ratzenhofer ebenso energisch ab wie Fichte; was die Materialisten Stoff nennen, das ist für sie nur ein Produkt der Kraft, welche Ratzenhofer als potentielle Energie bezeichnet. Die Urkraft oder Energie ist für ihn das einheitliche Prinzip aller Erscheinungen; ihre Entwicklung ist oberstes Naturgesetz. Das Leben als Äußerung der Urkraft drängt unausgesetzt zur Anpassung des Körpers und des Intellekts an die Lebensbedingungen; daraus ergibt sich ihm „die Gesetzeseinheit der Welt“. Im Daseinskampf kommt das Ringen nach Gleichgewicht zum Vorschein; er regelt den Gegensatz zwischen Individual- und Sozialinteresse. Die Entwicklungsrichtung der Urkraft wird durch das Interesse und das Vervollkommnungsstreben bestimmt und geleitet; „die beherrschende Stellung des Menschen in der Natur wird mit der Zeit alle Differenzierung auf das Gebiet des sozialen Lebens beschränken und die intellektuelle Vervollkommnung als den Hauptinhalt der weiteren Entwicklung erkennen lassen“. Wo andere Soziologen und Philosophen von

Zwecken sprechen, da setzt Ratzenhofer grundsätzlich das „Interesse", das den Ausgangspunkt unsers individuellen Handelns und den Grundzug unseres Denkens bildet; sein Interesse birgt also die Zwecktätigkeit in sich. „Ratzenhofer ist ein Sohn der Darwin-Spencerschen Epoche; seit Darwin ist das Lebensproblem das Problem unserer Tage geworden" (Stein a. a. O.). Mit diesem Problem aber sind die Zweckvorstellungen eng verbunden; sie kann auch Ratzenhofer nicht entbehren, wenn er auch dafür den Namen Interesse gebraucht. Innerhalb Ratzenhofers System der Philosophie nimmt seine Soziologie eine hervorragende Stelle ein; sie ist eine naturalistische.

Die Ethik muß uns vor allen Dingen sagen, was sittlich ist; dabei sind sowohl die Ursachen wie die Folgen der Handlung ins Auge zu fassen. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Ethik besteht darin, „schlecht und recht die Tatsachen des sittlichen Bewußtseins zu erklären; die Ethik ist also in erster Linie strenge Wissenschaft, welche nicht gute Ratschläge zu geben, sondern es zunächst mit dem Erkennen zu tun hat" (Dr. Koppelmann, Kritik des sittlichen Bewußtseins.). Den Maßstab der sittlichen Beurteilung aber muß der Mensch aus seinem sittlichen Bewußtsein nehmen. Dieses sittliche Bewußtsein ist beim gebildeten Menschen nicht bloß ein subjektiver Besitz, sondern der Reflex des historisch gewordenen sittlichen Gesamtbewußtseins; in dasselbe sind „die Tatsachen der objektiven sittlichen Welt in ihrem ganzen Reichtum und in ihrer durch die Fülle aller im Verlaufe der Entwicklung gemachten Erfahrungen bedingten Begründetheit eingegangen" (Bergemann, Ethik als Kulturphilosophie.). Wie dieses sittliche Bewußtsein objektiv, in der Menschheit, und subjektiv, im Einzelmenschen, entsteht, das darzulegen, ist die Aufgabe der Ethik; sie muß dann noch zeigen, „wie das Sittliche auf den verschiedenen Lebensgebieten praktisch wirksam werden muß" (Bergemann a. a. O.). Daß unser sittliches Bewußtsein sich unter dem Einfluß äußerer Faktoren entwickelt hat und sich noch weiter entwickelt, sagt es uns selbst; „wir können bei sorgfältiger Durchforschung unseres Bewußtseins in der Tat überhaupt die verschiedensten Einflüsse, welche für dasselbe als sittliches Bewußtsein maßgebend gewesen sind, entdecken und aufzeigen" (Bergemann a. a. O.). Wir finden solche Einflüsse in Personen, Handlungen (Strafen, Belohnungen, Lektüre usw.) Wir machen aber auch die Entdeckung, daß unsere Sittlichkeit etwas historisch Gewordenes ist, also sich nicht bloß in unserm Bewußtsein entwickelt, sondern sich in dem Bewußtsein der Menschheit im Laufe der Zeit entwickelt hat; die Personen und die Lektüre haben uns sittliche Normen vermittelt. Um nun zu ermitteln, was sittlich ist, muß man eine Analyse des sittlichen Bewußtseins vornehmen; dabei werden allerdings subjektive Abweichungen vorkommen, im allgemeinen aber wird sich, weil das Sittliche in der Natur des Menschen und dem Entwicklungsgang der menschlichen Kultur beruht, Übereinstimmung herrschen. Zwei Hilfswissenschaften bedarf demnach die Ethik, die Psychologie und die Soziologie; die erstere macht mit der Natur des menschlichen Geistes und der Entwicklung des sittlichen Bewußtseins im Einzelmenschen, die letztere mit der Entwicklung des menschlichen Geisteslebens im ganzen und der des sittlichen Gesamtbewußtseins bekannt. Für die Pädagogik ist es dann weiterhin von besonderer Bedeutung, daß die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins im einzelnen Menschen, im Verlaufe des individuellen Lebens des Einzelnen aufgezeigt wird; zu diesem Zwecke müßten einzelne Teile der Ethik besonders eingehend erörtert werden. Denn

für die Pädagogik ist es besonders wichtig, daß man dem Werdegang des Charakters nachgeht, alle die Faktoren aufzeigt, welche für seine Entwicklung maßgebend sind und Winke und Ratschläge gibt, die geeignet erscheinen, diese Entwicklung im günstigen Sinne zu beeinflussen. Die Ethik hat also zunächst darzutun, wie sich das sittliche Bewußtsein in der Menschheit im Laufe der Zeit entwickelt hat; sodann hat sie zu zeigen, wie das sittliche Bewußtsein im Einzelmenschen sich unter dem Einfluß der äußeren Umstände aus seinem Innenleben heraus entwickelt und wie das Sittliche im praktischen Leben so verwirklicht werden kann, daß es die höchsten Kulturzwecke der Menschheit fördert. Als Quelle dient dem Ethiker bei seinen Darstellungen in erster Linie sein sittliches Bewußtsein; um demselben aber die Subjektivität zu nehmen, muß er Soziologie und Psychologie noch als Quellen heranziehen. Die Soziologie als ein besonderer Zweig der Kulturgeschichte macht u. a. auch mit dem sittlichen Tun der Menschen bekannt und zeigt, wie sich dasselbe im Laufe der Zeit im Zusammenleben der Menschen, im Gesellschaftsleben, entwickelt hat und welche Gesetze sich dabei geltend machen; als ein besonderer Teil der Soziologie kann auch die Geschichte der Ethik betrachtet werden, indem sie zeigt, wie sich die sittlichen Anschauungen bei einzelnen führenden Geistern in den einzelnen Perioden der Geschichte ausgeprägt haben. Die Psychologie in Verbindung mit der Anthropologie zeigt die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins im Einzelnen unter bestimmten Einwirkungen. An und für sich kann demnach die Ethik der Metaphysik entbehren; aber auch sie führt zuletzt auf metaphysische Fragen hin, deren Beantwortung vom menschlichen Geist gefordert wird. Diese Beantwortung hat jedoch die Philosophie zu geben; die philosophische Ethik ist also ein Teil der Philosophie. Die Ethik, welche der Pädagogik zugrunde liegt, die praktische Ethik, ist eine empirische Wissenschaft; denn sie beruht wie auch ihre Hilfswissenschaften, auf der Erfahrung. Insofern sie ihre Lehren aus der Erfahrung ableitet, bedient sie sich der induktiven Methode; sofern sie aber von durch ihre Hilfswissenschaften ihr überlieferten allgemeinen Sätzen ausgeht, verfährt sie deduktiv. Die philosophische Ethik kann sich der induktiven Methode nur insofern bedienen, als sie von der Tatsache ausgeht, daß der wahre Endzweck der Sittlichkeit nicht auf dem empirischen Weg ermittelt und festgestellt werden kann; hier muß die Spekulation unter Führung der Vernunft, die vernünftige Phantasie, ergänzend eintreten. „Die Moral ist nichts anderes, als die Moral der Menschheit, ein menschheitliches Produkt, ihren Beweggründen und ihren Zwecken nach ein Menschliches, kurz: etwas, das ganz im Dienste des Menschlichen steht und stehen soll. Nur zu ihrer Vollendung bedarf sie eines erfahrungstranszendenten Beziehungspunktes, eines höchsten Ideals. Und indem sie so in eine metaphysische Spitze ausläuft, wird sie aus bloß humaner ideale Ethik. Aber auch darin dokumentiert sie wieder ihren rein menschlichen Charakter; denn das Streben nach einem höchsten Ideal, nach der Setzung eines idealen Beziehungspunktes, entspricht einem tief in der menschlichen Natur wurzelnden Bedürfnisse" (Bergemann a. a. O.).

Die empiristische Ethik, und nur mit dieser haben wir uns hier zu beschäftigen, hat in der neuesten Zeit von den verschiedensten Seiten her Anregungen erhalten; von besonderer Bedeutung waren für sie die Entwicklungstheorie und die Soziologie. Die Entwicklungstheorie hat gezeigt, daß die älteste Quelle des Moralischen in den sozialen Tierinstinkten zu suchen ist; dieselben haben sich in den tierischen Gesellschaften

der höheren Wirbeltiere entwickelt und durch Vererbung und Anpassung weitergebildet. Aus dem sozialen Instinkt entstand beim Menschen unter dem Einflusse des Verstandes die Moralität; sie ist also der unter der Kontrolle der Intelligenz stehende soziale Instinkt. Näher begründet wurde diese Ansicht durch die Soziologie; sie gab den Stoff zu einer Entwicklungsgeschichte der Moral ab. Spencers Ethik beruht völlig auf den Grundlagen, welche ihm Entwicklungstheorie und Soziologie boten; sie ist beherrscht von den Begriffen der Anpassung und der Vererbung. Leben und nicht Lust ist bei ihm das Ziel der Entwicklung; demgemäß identifiziert er das Sittliche mit dem den Lebensbedingungen Angemessenen. Allein, so wichtig das letztere auch für das Sittliche ist, so darf man es doch nicht mit ihm identifizieren; denn es gibt noch ein über die Erhaltung und Förderung des Lebens hinausgehendes Ideelles, das besonderer Beachtung verdient. Wundt hat in seiner Ethik dieses Ideelle zur vollen Geltung gebracht; er erblickt als Ziel der Moral die Kulturentwicklung nach der ideellen Seite hin. Auf ähnlichem Standpunkte steht E. v. Hartmann, dessen Moral aber vom Pessimismus durchtränkt ist, der in dem Zeitgeist seine äußere Veranlassung hat; denn die neue Auffassung vom Leben steht zu der alten in schroffem Gegensatz, wodurch eine pessimistische Stimmung hervorgerufen wird. Dem philosophischen Pessimisten lieferten dann noch die Erforschung der altindischen Sprache und Literatur, des Brahmanismus und Buddhismus, Stoff; man fand nicht bloß hier, sondern auch in der griechischen und neueren Literatur den Pessimismus zum klaren Ausdruck gebracht. Im allgemeinen haben sich die neueren Philosophen des Pessimismus mit drei Problemen beschäftigt, mit dem psychologischen, dem ethischen und dem metaphysischen; im allgemeinen glauben sie aber an eine Verbesserung des Menschengeschlechts im Laufe der Kulturentwicklung, wenn auch ihre Phantasie noch eigentümliche Gestalten davon entwirft. Das Wesen des Absoluten wird dem Menschen immer verborgen bleiben; man darf sich daher nicht vermessen, alles erschließen zu können. Ob aber in der Welt die Summe der Unlust größer ist als die der Lust, ist eine offene Frage; daher ruht sowohl der Pessimismus wie der Optimismus auf sehr unsicherer Grundlage. Ob die Menschen im einzelnen glücklicher oder unglücklicher, besser oder schlechter werden, das scheint eine unlösbare Frage zu sein; aber man darf wohl behaupten, daß die Kulturvölker als solche glücklicher und besser im Laufe der Kulturentwicklung geworden sind. Deshalb darf auch nicht, wie Nietzsche es will, die Höherzüchtung einzelner, der Herrenmenschen, das Ziel der menschlichen Kultur sein, sondern die Höherzüchtung der Massen; das Genie aber läßt sich überhaupt nicht züchten, es muß geboren werden. Im allgemeinen ist man indessen darüber einig, daß dem Menschen kein Wissen über das Gute und Böse angeboren ist; streitig ist nur die Frage, ob dem Wesen des Menschen ursprünglich eine Anlage innewohne zu sittlichen Empfindungen des Gemüts, zu sittlichen Trieben und Ahnungen. Daß Anlagen zur sittlichen Entwicklung im Menschen von Anfang an vorhanden gewesen sein müssen und jetzt sind, muß angenommen werden, sonst konnte das Sittliche sich ja nicht entwickeln; diese Anlagen sind im Laufe der Zeit durch Anpassung und Vererbung teils vollkommener, teils unvollkommener geworden. Aber diese Anlage „bedarf nicht bloß mancherlei Reize, um sich zu entfalten und wirksam zu werden, sondern sie unterliegt auch den verschiedensten Variationen und ist besonders insofern der Veränderung unterworfen, als ihre Kraft, sich geltend zu machen und in Wirksamkeit zu treten, bei dem einen Individuum größer ist als bei

anderen und in gewissen Perioden der Entwicklung stärker und deutlicher auftritt als vor und nach denselben" (Graue, Selbstbewußtsein und Willensfreiheit). So verhält es sich natürlich auch mit den sittlichen Anlagen des Menschen; sie sind bei den Einzelmenschen wie auch bei den Rassen verschieden. Dazu kommt noch die Verschiedenheit der äußeren Lebensverhältnisse, welche auf die sittliche Entwicklung einen fördernden oder hemmenden Einfluß ausüben; auch hieraus also läßt sich die Verschiedenheit der sittlichen Anschauungen in verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern erklären. Anderseits aber zeigen sich doch auch große Ähnlichkeiten in den sittlichen Anschauungen, welche auf eine gemeinsame sittliche Grundlage zurückzuführen sind; darauf aber beruht das Absolute in der Sittlichkeit.

Die empiristische oder evolutionistische Ethik geht von der Tatsache aus, daß sich die Sittlichkeit aus der Sitte entwickelt, resp. von ihr abgezweigt hat; „das ganz besonders Lobens- und Tadelnswerte war nun der weniger äußerliche bezw. mehr innerliche Bestandteil der Sitte", (Bergemann a. a. O), und verdichtete sich nach und nach immer mehr zum Sittlichen als einer besonderen Gruppe der Sitte. Das aber war erst möglich, nachdem der Mensch eine höhere Stufe in der geistigen Entwicklung erreicht hatte, so daß er Innerliches und Äußerliches wohl unterscheiden konnte; vielfach blieb die Sittlichkeit aber im Recht stecken. So war es z. B. bei den Juden der Fall; erst Jesus machte den ernstlichen Versuch, eine Differenzierung zwischen Sittlichkeit und Recht herbeizuführen. Oft sind es einflußreiche Männer gewesen, welche das Sittliche als solches durch ihr Ansehen sanktioniert haben; oft ist dies sogar im Gegensatz zu der Sitte geschehen. Eine weitere Entwicklung des Sittlichen geschah in der patriarchalischen Gesellschaft; die sittlichen Anschauungen erscheinen in ihr in immer vollkommenerer Ausprägung und allmählich in rein theoretischer Gestaltung. Die Sittlichkeit, die Tugend, wird zu etwas, dessen der Mensch sich befleißigen soll; sie wird zur Pflicht und geht als solche ins Bewußtsein über, wird zum sittlichen Bewußtsein, zum Gewissen. „Die sittlichen Tatsachen," das lehrt uns die Geschichte, „haben sich geschichtlich entwickelt in Gemäßheit der für den Menschen in Betracht gekommenen Lebensbedingungen; sie sind entstanden durch Anpassung an dieselben, also als Anpassungsprodukte, und ihre Materie wandelt sich ebenfalls infolge der Anpassung, der Anpassung an die veränderten Lebensbedingungen" (Bergemann a. a. O.). Sie gingen nun als sittliche Anschauungen, Sittliches ins Bewußtsein der Einzelnen und allmählich der Gesamtheit ein und wurden so zum Gewissen; sanktioniert wurde dieses teils durch führende Geister im Recht, teils durch die Religion als Gebote Gottes. Die führenden Geister, welche hauptsächlich über die sittlichen Tatsachen nachdachten und denselben die sittlichen Anschauungen zufügten, welche die Sittlichkeit zu begründen suchten, finden wir namentlich unter den Philosophen; daneben finden wir auch solche, welche den volkstümlichen sittlichen Anschauungen die Weihe religiöser Kraft und Überzeugung geben. Die empiristische Ethik baut auf diesen Vorarbeiten ihr System auf; sie sucht die Entwicklung des Sittlichen und die Herausbildung der sittlichen Normen zu verstehen und zu begründen. Der handelnde, also auch der sittlich handelnde Mensch ist ein wollender Mensch; die sittliche Handlung ist also das Resultat eines Willensaktes und muß also in letzterem begründet sein. „Damit eine Handlung eine sittliche oder gute Handlung genannt werden könne, muß sie eine einem sittlichen oder guten Zwecke in jeder Hinsicht entsprechende Handlung sein;

eine Handlung ist dann eine sittliche Handlung, wenn sie einen sittlichen Zweck durch sittlich unanfechtbare Mittel zu realisieren geeignet ist" (Bergemann a. a. O.). Der sittliche Wille, aus dem die sittliche Handlung hervorgeht, wurzelt in einem sittlichen Charakter; er ist ein sehr wesentlicher Bestandteil der selbstbewußten Persönlichkeit. Als Endzweck der Sittlichkeit ist „die Vervollkommnung, Bereicherung, Erhöhung des Lebens, seine fortlaufende Vergeistigung und Verfeinerung und zwar sowohl auf intellektuellem als auch auf emotionellem Gebiete" zu betrachten (Bergemann a. a. O.); gut ist dann alles, was dem Kulturfortschritte dient, böse was ihn hindert oder aufhält. Selbstvervollkommnung kann nach Wundt nur dann ein sittliches Ideal sein, wenn „der letzte sittliche Zweck als ein idealer, nur in Annäherungen zu erreichender erkannt wird"; ist aber ein letzter sittlicher Zweck vorhanden, so ist dieses und nicht der Weg dazu, die Vervollkommnung, das sittliche Ideal. Der Kulturprozeß ist aber der Entwicklungsprozeß des Absoluten, in dem Zusammenhang mit dem Materiellen; er ist „der Emanzipationsprozeß der idealen von der Oberherrschaft der materiellen Kräfte". Das Ziel dieses Entwicklungsprozesses ist der ungehemmte Fortschritt der Kulturentwicklung nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten oder die sittliche Weltordnung; in den Dienst dieser Kulturentwicklung muß sich der Mensch stellen, wenn er sittlichen Zwecken dienen will. Sittliche Zwecke aber müssen sich durch menschliche Tätigkeit innerhalb der gegebenen Welt realisieren lassen; dem Endzweck der Sittlichkeit aber müssen sich alle sonstigen sittlichen Zwecke unterordnen. Jeder Mensch muß stets in Übereinstimmung mit sich selbst als sittliche Persönlichkeit handeln; seine sittliche Persönlichkeit aber muß er in den Dienst der Gemeinschaft stellen, welcher er angehört.

Die empiristische Ethik wird in Individual- und Sozialethik eingeteilt. Die Individualethik hat nur persönliche Zwecke im Auge und gipfelt auf ihrem äußersten Flügel im radikalsten Egoismus; nach der Sozialethik hat sich das Individuum dem Wohle des Ganzen unterzuordnen. Allein selten wird in neuerer Zeit eine scharfe Trennung zwischen Individual- und Sozialethik vorgenommen; man geht dabei von der Ansicht aus, daß der Einzelmensch ein Glied der Gesellschaft ist und diese aus Einzelmenschen besteht. Die Soziologie lehrt uns, daß in Wirklichkeit das Individuum uns nie als isoliertes Wesen entgegentritt, sondern daß jedes Individuum einen „Durchschnittspunkt sozialer Fäden" darstellt; „jedes Individuum trifft eine Gesellschaft an, innerhalb deren es sich entwickelt, und erst lange nachher, wenn die Gesellschaft auf das Individuum mit ihren Gebräuchen und Traditionen eingewirkt hat, beginnt das Individuum auf die Gesellschaft zurückzuwirken und sich als Individuum zu fühlen" (Dr. Klein, Individual- und Sozialethik). Der altruistische Trieb ist auf ganz natürlichem Boden im Laufe der Generationen zu einer stärkeren Entwicklung gekommen, so daß dem Menschen jetzt derartige Triebe angeboren sind; er muß also mit dem egoistischen Triebe in Einklang gebracht werden. Das Individuum will und handelt; es handelt nach seinem eigenen Gewissen. Aber es handelt in der Gesellschaft; aus ihr hat es sich heraus differenziert und ihr dient es. Aus der Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Gesamtheit geht das sittliche Bewußtsein hervor; im Laufe der Zeit haben sich in der Gesellschaft auf Grund des sittlichen Bewußtseins der Einzelnen die Sittengebote entwickelt, welche ihre Erhaltung und Fortentwicklung bedingen. Wundts Ethik, welche heute eine hervorragende Stellung einnimmt, ist universalistischer Evolutionismus; das Glück Einzelner ist für

ihn kein Zweck, sondern Mittel zur Erreichung allgemeiner Zwecke. Diese Zwecke gehen aus dem gemeinsamen Geistesleben der Menschheit hervor, „um dann wieder auf das Einzelleben veredelnd zurückzuwirken". Der nächste Zweck der Sittlichkeit ist die fortschreitende Vervollkommnung der Menschheit; ihr letzter Zweck ist die absolut sittliche Vollkommenheit der Menschheit. Der Individualwille soll in den Gesamtwillen übergehen, um aus diesem „abermals individuelle Geister von schöpferischer Kraft zu erzeugen"; der Zweck des Sittlichen ist also in letzter Linie die Hervorbringung führender Geister. Es ist gefragt worden, was das Übergehen des Individualwillens in den Gesamtwillen behufs Hervorbringen von neuen Individualwillen bedeuten soll; offenbar will Wundt damit sagen, daß das in einem Individuum sich herausgebildete sittliche Bewußtsein ein Allgemeingut der Gesellschaft werden und dann wieder als solches auf das Individuum wirken muß, um dieses auf eine höhere Stufe der Sittlichkeit zu erheben. Ist der letzte Zweck des Sittlichen, die sittliche Vollkommenheit der Menschheit, auch ein idealer, so muß er doch erkennbar und erreichbar sein, wenn er uns über den Wert einer Einzelhandlung Aufschluß geben soll; die Entwicklung nach diesem Ziele hin kann nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck sein. Solches Mittel zum Zweck ist auch die Hervorbringung von überragenden Persönlichkeiten; denn es ist kein Fortschritt in der sittlichen Vervollkommnung der Menschheit zu denken, ohne den vorherigen Fortschritt in der Entwicklung und Vollkommenheit des individuellen Geistes. „Die Ethik," sagt Sigwart (Vorfragen der Ethik), „kennt kein anderes Subjekt als die Individuen; im individuellen Bewußtsein allein sind Zwecke, ob soziale oder individuelle, lebendig und können Folgen haben, und das individuelle Bewußtsein allein kann schließlich einen Gewinn von der Erreichung irgendwelcher Zwecke davontragen". Weder der einseitige Individualismus noch der einseitige Sozialismus hat also eine Berechtigung in der Ethik; hat der Individualismus nicht mit der Tatsache der altruistischen Triebe gerechnet, so hat der Sozialismus das Vorhandensein egoistischer Triebe übersehen. Hat „der Individualismus die Tatsache nicht berücksichtigt, daß der isolierte Mensch nirgends zu finden sei, daß jedes Individuum tatsächlich eine Gesellschaft antrifft, so hat der Sozialismus damit zu rechnen vergessen, daß das Individuum mit der Zeit sich aus der sozialen Gemeinschaft herausdifferenziert und aus eigener Kraft etwas wird" (Dr. Klein a. a. O.). Das Individuum hat ebensogut Realität wie die Gesellschaft. Die Gesellschaft führt kein Leben außerhalb der Individualwelt, „sie ist kein selbständiges, über den Einheiten, die sie zusammensetzen, stehendes Wesen, sondern ihr Leben ist ein Leben in den Individuen, ihre Macht und Bedeutung übt sie innerhalb der Individuen aus, die alle dieses universale Leben in sich verkörpern und an ihm teilnehmen" (Klein a. a. O.), die es also auch in ihrem eigenen Interesse fördern müssen; die Gesellschaft aber muß auch um ihrer eigenen Existenz willen das Individuum als den Träger des Gesellschaftslebens nach Gebühr würdigen. Da jeder Mensch vom Standpunkte des Individualismus nach seinem eigenen Glücke strebt, so läßt sich von ihm aus eine allgemein gültige sittliche Norm nicht aufstellen; dem Sozialismus aber fehlt es an den Trägern der sittlichen Zwecke und Ziele. Die Individuen sind nicht von der Gesellschaft zu trennen; sie tragen in sich das Leben der Gesellschaft, der vorhergehenden sowohl als auch der gegenwärtigen und erzeugen daher aus sich heraus wieder das soziale Leben und die sozialen Gebilde (Staat, Kirche u. dergl.). Ziel und Zweck der gesellschaftlichen

Vereinigungen ist die Förderung des sozialen Lebens; diese aber kann nur durch Förderung der Individuen erreicht werden, welche allein Träger des sozialen Lebens sind. Das Individuum erstrebt seine Vervollkommnungen, weil es von einem Zustande der Vollkommenheit das Maximum des Glückes erwartet; seinen sittlichen Wert erhält dieses Streben dadurch, daß ein möglichst vollkommenes Wesen die Gesellschaft in kräftiger Weise fördert. Ein jedes Individuum kann und soll also nach persönlichem Glück streben und soll die Früchte seines Strebens genießen; es soll aber auch durch dieses Streben die sittliche Vervollkommnung und dadurch das Wohl der Gesellschaft fördern. „Ist auch alles Leben letzten Endes auf die schöpferische Kraft einzelner Geister zurückzuführen, so dürfen wir doch nicht vergessen, daß das Bestehen der sozialen Gemeinschaft die Entfaltung des individuellen Geistes erst ermöglicht; die Gesamtheit ist der konkrete Niederschlag unendlicher Arbeit vorhergehender Generationen, der um so reichhaltiger ist, je ununterbrochener der innere geschichtliche Zusammenhang zwischen den einzelnen Bindegliedern der ganzen Entwicklung gewesen ist" (Klein a. a. O.). Der Einzelne erbt in Sprache, Religion, Recht, Sitte und Kunst die Erzeugnisse des Kulturlebens und übernimmt damit die Pflicht, dieses Erbe der Väter zu mehren; das aber kann er nur, wenn er den Ausgleich zwischen Egoismus und Altruismus in der Weise zu treffen imstande ist, daß er sich in der Weise entfaltet und dergestalt für die eigene Entwicklung sorgt, daß er den andern von demselben Streben beseelten Individuum nicht hindernd, sondern möglichst fördernd entgegentritt und das Leben der künftigen Geschlechter sichert und hebt.

In der Ethik spielen die Begriffe Selbstbewußtsein und **Willensfreiheit** eine ganz besondere Rolle; sie sind gleichsam die Ecksteine der sittlichen Lebensanschauung, weil es von der Fassung dieser Begriffe abhängt, ob wir den Menschen für sein Tun und Lassen verantwortlich machen oder nicht. In der Rechtspflege gilt als zurechnungsfähig und für seine Taten verantwortlich nur derjenige Mensch, welcher als freie, d. h. als von einem äußeren Zwange freie Persönlichkeit handelt; man unterscheidet also in der Praxis zwischen freiem und unfreiem Handeln, ohne jedoch hier eine scharfe und bestimmte Grenze ziehen zu können. In der Theorie ist die Frage der Willensfreiheit noch eine sehr umstrittene; hier stehen sich noch die größten Gegensätze unvermittelt gegenüber. So hat z. B. E. Mach („Analyse der Empfindungen") den Willen des Menschen gleichgesetzt mit dem Einfluß der Nerven auf die körperlichen Organe und ihre Betätigung; er behauptet, „die Willenserscheinungen müssen aus den organisch-physischen Kräften allein begreiflich sein". Avenarius und Ziehen gehen von der erkenntnistheoretischen Ansicht aus, daß zwischen äußerer und innerer Erfahrung kein Unterschied besteht; beiden liegen nach ihrer Ansicht Empfindungen und Vorstellungen zugrunde. Diesen Anschauungen tritt die andere gegenüber, welche zwischen äußerer und innerer Erfahrung eine scharfe Grenze setzt; das Selbsterleben der inneren Erfahrung ist nach dieser Ansicht „das ursprünglich vor allem andern Sein mir Gegebene" (Dr. Graue, Selbstbewußtsein und Willensfreiheit). Dadurch werden allerdings die seelischen Erfahrungen und Aussagen subjektiv; will man sie objektiv beurteilen, so muß man nicht bloß Begriffe sich darüber bilden, sondern auch die darin zum Ausdruck kommenden Gemütsbewegungen und Willenserregungen in Betracht ziehen. Auf diesem inneren Erleben aber beruht es, daß wir Selbstbewußtsein haben, d. h., daß wir von der uns umgebenden Außenwelt uns selbst

unterscheiden; es entwickelt sich im Kinde die Erkenntnis, daß es ein in sich selber und aus sich selber heraus betätigendes Ich, eine Persönlichkeit ist. Die psychische Energie entwickelt sich in dem auf dem Selbstbewußtsein beruhenden Ich zu einer eigentümlichen Form; hier macht sich das von Wundt bestimmte Gesetz des Wachstums der Energie geltend, nach welchem durch Umformung der Energie neue Formen mit neuen Kräften und Wirkungen entstehen. Die Umwandlung der physischen Energie in psychische tritt schon auf den untersten Stufen des tierischen Lebens auf und ist an das Vorhandensein eines Nervensystems gebunden; sie wird mit der komplizierteren Organisation des letzteren immer komplizierter, bis sie im Selbstbewußtsein die höchste Stufe erreicht, das dann aus sich heraus neue Formen mannigfaltiger Art entwickelt. Das läßt sich alles allerdings nicht so klar im einzelnen nachweisen wie die unseren Sinnen zugänglichen Umwandlungsformen der physischen Energie; aber die innere Erfahrung lehrt uns das Dasein der verschiedenen psychischen Energieformen und ihren kausalen Zusammenhang untereinander. Auf diesen verschiedenen Formen der Energie und ihren Umwandlungen beruht auch der innere Gestaltungstrieb, der in der organischen Welt sich zeigt; in dem Menschen äußert er sich im Geistesleben als ein selbständiges Wesen. Aber „wie der Schatten nichts Selbständiges und Substantielles, sondern immer nur an seinem Gegenstande ist, und nur mit diesem sich fortbewegt, genau so ist es auch mit der Form des Bewußtseins; sie haftet dem Vorstellungsinhalt unzertrennlich an und erhält nur von ihm aus scheinbare Lebendigkeit geliehen" (Drews, Das Ich als Grundproblem der Metaphysik), die in einem Wertgefühl zum Ausdruck kommt. „Denn wir werden dessen immer deutlicher inne und immer klarer uns bewußt, daß es für uns von unersetzlichem Werte ist, eine denkende, fühlende und aus sich selbst heraus wollende und handelnde Persönlichkeit zu sein" (Graue a. a. O.); hierauf aber beruht das sittliche Bewußtsein des Menschen. Die geistige Energie entwickelt sich im Menschen wohl zu immer neuen Formen; aber die letzteren stehen immer in Verbindung und Beziehung zu den alten, aus welchen sie hervorgegangen sind, woraus sich Ich- und Pflichtbewußtsein erklären lassen. Das sittliche Bewußtsein, das sich im Gewissen äußert, ist der Kern des Selbst-, des Ichbewußtseins; es strebt nach voller Herrschaft in demselben.

Der Wille ist „die Selbstbestimmung eines denkenden und fühlenden Subjekts zu einer Wirkung; und dieses Subjekt ist das Ich" (Graue a. a. O.). Man kann daher eigentlich nicht von einer Freiheit des „Willens", sondern muß von einer Freiheit des „Ich" reden. Es handelt sich bei der Beantwortung der Frage der Willensfreiheit darum, ob der Mensch sich auch anders bestimmen kann, als er es in Wirklichkeit tut, ob er Wahlfreiheit hat, ob sein Tun und Lassen auch ein willkürliches und zufälliges sein kann; „daß eine solche Wahlfreiheit eine unbeschränkte sein könnte, ist selbstverständlich ganz ausgeschlossen" (Graue a. a. O.); es kann sich also nur fragen, wie weit die Wahlfreiheit beschränkt ist und wodurch. „Wir reden von einem freien Handeln, freien Tun, freien Unterlassen bei einem Menschen, wenn wir bei seinem Tun, seinem Unterlassen eine fremde Einwirkung nicht zu konstatieren vermögen, wenn wir dadurch gezwungen sind, die ausschlaggebenden Ursachen lediglich in seiner Persönlichkeit zu suchen, in den Gesetzen seiner eigenen Natur" (Dr. Offner, Willensfreiheit, Zurechnung und Verantwortung). Wir haben hierbei lediglich die Freiheit des Wollens im Auge, nicht die des Handelns; unter der letzteren versteht man dasjenige

Handeln, bei dem keine äußeren, dem Physischen angehörigen Faktoren (Fesselung, Kerker usw.) das Handeln beschränken oder aufheben. Unter der Willensfreiheit, der sogenannten inneren Freiheit versteht man das Wollen, das lediglich im wollenden Subjekt, in der wollenden Persönlichkeit seinen Ursprung hat; dieses Wollen ist dann der Ausdruck, der sich selbst überlassenen individuellen Persönlichkeit. Es ist jener Zustand, „in dem der Mensch so und nicht anders will als es in seiner Natur, seiner wahren, unveränderten und unbehinderten Persönlichkeit liegt, wenn er also so will, wie er will, wenn er nicht nur unter keinerlei von außen her zwingenden Einflüssen steht, sondern auch in keinem abnormen, seine Individualität verändernden Zustand sich befindet" (Dr. Offner a. a. O.). Die Erkenntnis des Verhältnisses zwischen Persönlichkeit und Willensentschluß ist lediglich Sache der psychologischen Prüfung, denn der ganze Vorgang läuft im Psychischen ab; da diese Wirksamkeit der psychischen Faktoren sich besonders dann deutlich zeigt, wenn mehrere Motive zur Wahl vorliegen, zwischen mehreren Möglichkeiten zu handeln das Individuum die seiner Persönlichkeit am meisten entsprechende auswählt, so nennt man die Freiheit des Wollens auch die Wahlfreiheit. Daß der Mensch eine begrenzte Wahlfreiheit hat, „dafür spricht schon die Tatsache, daß wir, wenn wir einen Entschluß fassen, uns deutlich dessen bewußt sind, daß wir auch einen andern fassen konnten" (Graue a. a. O.); je mehr aber der Mensch frei handelt, desto klarer wird er sich der Beweggründe des Handelns. Mit der Freiheit des Wollens kann also nicht ein Aufheben der Kausalität gemeint sein, sondern nur eine Freiheit von äußeren Einflüssen, die zu dem Ich in keiner Wesensbeziehung stehen; das Ich handelt frei, wenn es die Ursachen des Handelns in sich hat, aus sich heraus die Motive des Handelns nimmt. Von dieser Freiheit des Wollens muß man die Freiheit des Handelns wohl unterscheiden; erstere kann bestehen, wenn letztere fehlt. Der Mensch hat in der Natur sowohl, wie in den sozialen Verhältnissen eine ebensolche Schranke wie in seinem Ich, in seinem Charakter; wenn er beim Handeln die Motive seines Handelns aus seinem Ich nimmt, wenn er nach eigener Überzeugung handelt, so handelt er frei; handelt er dagegen im Banne der Gewohnheit oder auf Befehl oder unter dem Drucke äußerer Verhältnisse, so handelt er unfrei. Im Grunde ist es aber hier immer das Wollen, das frei oder unfrei ist; mit ihm verbindet sich dann ein freies oder unfreies Handeln. „Unser Wollen kann frei sein, auch wenn unser Handeln es nicht ist, ein entsprechendes Handeln uns unmöglich gemacht ist, so daß wir es als Absicht zu späterer Ausführung zurückstellen; umgekehrt schließt auch die Freiheit des Handelns die des Wollens nicht ein" (Offner a. a. O.). Freiheit des Handelns ist Verursachtsein unseres Handelns lediglich durch unser Wollen, durch unsre wollende Persönlichkeit; Freiheit des Wollens ist Verursachtsein unseres Wollens nur durch unsere unverursachte und ganze Persönlichkeit; „innerlich und äußerlich frei nennen wir demnach einen Menschen in bezug auf eine von ihm ausgeführte Tat, wenn diese Tat von ihm gewollt war und dieses Wollen wiederum in seiner ganzen, ungehemmten Persönlichkeit seinen entscheidenden Grund hatte" (Offner a. a. O.). Wird der Mensch in dem Handeln nach eigener Überzeugung von sittlichen Normen geleitet, so handelt er sittlich frei; ist ihm dies nicht möglich, so ist er sittlich unfrei. Es ist aber nicht so, wie Schopenhauer behauptet, daß der Charakter starr und unveränderlich sei; „vielmehr trägt der Mensch selber zur Entwicklung und Bildung seines Charakters etwas bei" (Graue a. a. O.), so daß er fortschreitet zur sittlichen

Unfreiheit oder zur sittlichen Freiheit, je nachdem er seinen Trieben gehorcht oder sittlichen Normen. „Das Ich, das wollende Subjekt, befindet sich in jedem Augenblick in einem irgendwie qualifizierten Zustande, und die neuen Zustände und Tätigkeiten, die es aus sich hervorruft, sind ein Übergang nicht aus der Unbestimmtheit in die Bestimmtheit, sondern aus einer Bestimmtheit in die andere; dieser Übergang findet zwar oft unwillkürlich, aber sobald das Ich mit bewußter Absicht handelt, mehr oder weniger willkürlich statt. Auch dann ist das Wollen des Ich niemals ganz unmotiviert; aber wer ist berechtigt zu sagen, daß ein Wollen und Handeln, wenn es aus bestimmten Motiven handelt, gänzlich determiniert, also unfrei sei?" (Graue a. a. O.). Ehe der Mensch handelt, „überlegt er, beratschlagt er mit sich selber, sinnt oft lange nach, indem er auf die Erfahrungen, die er gemacht und aus denen er gelernt hat, sich besinnt und die Wirkungen, die seine Entscheidung, seine Wahl hat, sich vorstellt" (Graue a. a. O.). In der wahren Reue und den von ihr unzertrennlichen sittlichen und sittigenden Gefühlen kommt der Mensch zum Bewußtsein seiner sittlichen Mängel und strebt infolgedessen nach Umwandlung seiner ganzen sittlichen Beschaffenheit, seines ganzen Charakters, soweit der Mangel darin begründet ist; das wäre nicht möglich, wenn nicht das Ich, das wollende Subjekt sich nicht sein Tun selber anrechnete, sich selber dafür verantwortlich machte. Und der Mensch ist verantwortlich dafür insofern, als er nicht dazu beigetragen hat, daß sein Charakter ein sittlicher geworden ist, als er die niederen Triebe nicht unterdrückt und beherrscht hat; denn unsere Verantwortlichkeit beruht auch darauf, daß, wenn wir jetzt unvollkommen und fehlerhaft sind, wir wissentlich dazu beigetragen haben, daß wir so blieben oder so wurden und daß wir nicht allmählich anders wurden. Allerdings kann auch in diesem Falle der letzte Grund des unsittlichen Charakters in angeborenen oder durch die Umgebung hervorgerufenen (erworbenen) Anlagen beruhen; deshalb sollte die Strafe niemals eine Vergeltung, sondern ein Besserungsmittel oder ein Schutzmittel sein. Das natürliche Triebleben des Menschen und das daraus hervorgehende natürliche Wollen ist selbstsüchtig; „diese natürliche, naive Selbstsucht ist durchaus nicht schon das Unsittliche, das Böse. Sie ist das so wenig, daß sie vielmehr bis zu einem gewissen Grade für die gesunde Entwicklung des Menschen, auch für die sittliche, notwendig ist; sie ist im Kampf ums Dasein, wo sie sich als Selbstunterhaltungstrieb bekundet, in vieler Beziehung unentbehrlich" (Graue a. a. O.). Bös können wir die Selbstsucht erst nennen, wenn sie mit sittlichen Normen in Widerspruch gerät und dieser Widerspruch dem Menschen zum Bewußtsein kommt; das letztere wird um so mehr der Fall sein, je klarer der Mensch sich der Forderungen des Sittengesetzes und der ihm eigenen persönlichen Willensfreiheit bewußt ist. Also „eine Freiheit in dem Sinne des Indeterminismus, welcher ein ursachloses Wollen und Handeln für möglich hält, ein Wollen und Handeln, das nicht durch äußere Umstände, nicht durch diese und die Persönlichkeit des Wollenden und Handelnden kausiert ist, gibt es nicht, in keiner Erfahrung" (Bergemann a. a. O.); es gibt kein unmotiviertes Handeln. Ein freies Handeln ist ein solches Handeln, das ohne äußeren Zwang von innen heraus, von der Persönlichkeit motiviert ist; es erfolgt aus eigener Entschließung und gibt einen Maßstab für den Wert der Persönlichkeit. Die Berechtigung der Strafe beruht auf der Zurechnungsfähigkeit und Verantwortlichkeit der Per-

sönlichkeit und der Überzeugung von der Besserungsfähigkeit des normalen Menschen; sie hat die Aufgabe, ein Zuchtmittel zu sein.

Der Streit zwischen Determinismus und Indeterminismus beruht auf der Annahme einer metaphysischen Freiheit; sie wird so genannt, „weil sie weder durch die Beobachtung der physischen Umstände noch durch die des psychischen Tatbestandes sich direkt feststellen oder ausschließen läßt, sondern weil es mehr metaphysische Erwägungen sind, die zu ihrer Annahme oder zu ihrer Leugnung bestimmen" (Offner a. a. O.). Der Determinismus behauptet, „daß jedes einzelne Wollen bestimmt, determiniert ist einerseits durch die teils ererbte, teils durch Umgebung, Erfahrung, Selbsterziehung erworbene persönliche Eigenart, „den empirischen Charakter" (Kant) und anderseits durch die damit in Wechselwirkung tretende, ihrerseits wieder durch die vorangehenden Zustände des Universums bedingte Außenwelt; er glaubt, daß das Wollen in jedem einzelnen Falle so wird, und nur so, wie es sich aus dem Zusammenwirken jener beiden Faktoren gesetzmäßig ergibt, d. h. weil jene beiden Faktoren gerade so sind und nicht anders, daß dieses Wollen also keineswegs ebensogut auch anders ausfallen kann, daß es vielmehr durch Außenwelt und Persönlichkeit eindeutig bestimmt ist" (Offner a. a. O.). Der extreme Indeterminismus nimmt für alle menschlichen Willensentschlüsse die Möglichkeit eines ursachlosen Geschehens an; aber er widerspricht so sehr der täglichen Erfahrung, daß sich für ihn kaum ein Verteidiger noch findet. Der relative Indeterminismus wendet sich nur gegen die eindeutige Bestimmtheit des Wollens; „er behauptet, daß in einem gegebenen Falle unter völlig gleichen äußeren und inneren Umständen ebensogut auch einmal, wenn gleich nicht eben oft, eine andere Willensentscheidung stattfinden könne" (Offner a. a. O.). Die Entscheidung bei der Wahl unter verschiedenen Objekten des Wollens ist nach ihm rein zufällig; sie ist nicht kausal bedingt. Der Indeterminismus erkennt zwar an, daß in der Regel das Geschehen im Natur- und Menschenleben kausal bedingt ist, hält aber doch im einzelnen Falle eine Abweichung von der Regel für möglich; diese Abweichung ist bei ihm die Freiheit des Wollens. Diese Preisgabe der Allgemeingültigkeit des Kausalgesetzes bringt den Indeterminismus aber in Konflikt mit dem Gesetz von der Erhaltung der Energie; denn dieses besagt, daß niemals Kraft aus sich entsteht oder für sich vergeht. Allerdings, das darf man nicht vergessen, ist der Satz von der Erhaltung der Energie ebensowenig bewiesen wie der von der Allgemeingültigkeit des Kausalitätsgesetzes; im letzten Grunde ist die Annahme der unbedingten Gültigkeit dieser Gesetze eine Sache des Gefühls, wenn auch nicht geleugnet werden kann, daß das Zweifeln an der unbedingten Gültigkeit dieser Sätze wie auch der Indeterminismus in seinen letzten Konsequenzen zu Widersprüchen führt. Der Determinismus kommt niemals zu solchen Widersprüchen; er läßt auch eine völlig genügende Erklärung des Freiheitsgefühles zu. Wenn wir uns frei fühlen, soll nicht gesagt sein, daß wir innerhalb bestimmter Grenzen tun können, was wir wollen; es sagt uns nur, daß wir bei der Wahl unter mehreren Möglichkeiten nicht gezwungen sind, uns für eine bestimmte Möglichkeit zu entscheiden. Wenn wir von einem Freiheitsgefühl nach der Tat reden, so drücken wir damit aus, daß uns die Bedingungen für das Eintreten eines bestimmten Ereignisses vor dem Eintreten nicht alle oder gar nicht bekannt waren; wir haben infolgedessen das Gefühl, daß wir uns in verschiedener Hinsicht hätten entscheiden können oder daß das Eintreten

der Tat in verschiedener Hinsicht hätte erfolgen können. Wir wissen oder fühlen vielmehr nach der Tat, daß verschiedene Möglichkeiten der Entscheidung vorlagen; wir wissen aber nicht mehr, welche Gründe uns für die eine und gegen die andere Richtung drängten. Es kommt noch hinzu, daß nach der Tat uns die Bedingungen des Eintretens derselben nebst den Folgen viel klarer und bekannter sind als vorher; wir wissen oder fühlen daher jetzt, daß wir uns bei nochmaliger Handlung anders entscheiden würden oder könnten, zweifeln aber niemals an der Gültigkeit des Kausalgesetzes oder an dem Vorhandensein von uns bestimmenden Motiven. Da die Entscheidung des Willens nach Motiven nur etwas Regelmäßiges ist, so kann das Gefühl des Zwanges, der Nötigung, in uns gar nicht entstehen; dadurch aber entsteht in uns das Gefühl des Freiseins vom Zwang, der Freiheit. Es sagt uns aber nicht mehr, als daß unsere Persönlichkeit die ausschlaggebende Ursache des Handelns ist; die Motive im einzelnen und ihr Zusammenhang kommen dabei gar nicht zum klaren Bewußtsein. Die sittlichen Wertgefühle wie Reue, Scham usw. sind aber nur möglich wenn wir die Handlung als durch unsere Persönlichkeit verursacht sehen; ohne diese Annahme wäre ja auch jede sittliche Erziehung unmöglich. Das Zurechnen, das Verantwortlichmachen, ist nur möglich, wenn die Persönlichkeit als Ursache ihres Handelns, als Grund des Wollens angesehen wird; „es kann ein Mensch zur Verantwortung gezogen werden nur für solche Handlungen, solche Willensentschlüsse, die von ihm stammen, die aus seiner Persönlichkeit hervorgegangen, die so sind, wie sie nun sind, gerade weil er so ist, wie er ist und nicht anders" (Offner a. a. O.). Im Begriff der Freiheit liegt es schon, daß es, je nach den Einflüssen oder Beschränkungen, von denen die Persönlichkeit frei oder an die sie gebunden ist, verschiedene Grade der Freiheit und Unfreiheit gibt; die meiste Bedeutung hat die sogenannte sittliche Freiheit, d. h. die Unabhängigkeit der gesamten wollenden Persönlichkeit von der bestimmenden Einwirkung schlechter Motive, unsittlicher Neigungen.

Von besonderer Bedeutung bei der Frage der Willensfreiheit ist die nach der Zurechnung und Verantwortung; sie greift tief ins praktische Leben ein. Das Wesentliche bei der Zurechnung ist das Urteil über den kausalen Zusammenhang zwischen zwei Erscheinungen; sie konstatiert diesen Zusammenhang. Derselbe kann ein äußerlicher, ein sinnlich wahrnehmbarer Vorgang als Wirkung eines bestimmten körperlichen Verhaltens eines Menschen sein; oder er kann ein innerer, ein psychologischer als Ausdruck dafür sein, daß der Täter die Tat, so wie sie ist, vor und bei der Ausführung wirklich gewollt hat. Diese psychologische Zurechnung ist die wesentliche; sie geht aus dem Gesamtcharakter des Wollenden hervor und bezeichnet den einzelnen Willensakt als Ausdruck der ganzen persönlichen Eigenart. Die Zurechnung bezeichnen wir als eine sittliche, wenn wir ein sittliches Werturteil zunächst über die Handlung, dann über den zugrunde liegenden Willensakt und endlich über die sich in diesem kundgebende Gesinnung, die Persönlichkeit, hinzufügen; „unter sittlichem Wert aber verstehen wir die Fähigkeit, in uns und andern gleich und voll entwickelten Menschen bestimmte Wertgefühle oder Unwertgefühle zu erwecken" (Offner a. a. O.). Wir rechnen eine Handlung oder Wollung sittlich zu, indem wir sie als bedingt und bestimmt betrachten durch den sittlichen Wert bezw. Unwert der Gesinnung, der Persönlichkeit des Handelnden bezw. Wollenden. Nicht alle menschlichen Handlungen können sittlich bewertet werden; viele sind vielmehr sittlich indifferent. Die

strafrechtliche Zurechnung erscheint nur als eine Unterart der sittlichen Zurechnung; sie stellt demnach einen Kreis innerhalb des Umfangs der sittlichen Zurechnung, welche selbst wieder ein Teilgebiet der psychologischen Zurechnung ist, dar, und alle zusammen bilden ein Segment der äußerlichen Zurechnung, soweit es sich um die Handlung dreht. Die Folgen derselben äußern sich in den Veränderungen, die eine Handlung in uns und noch mehr in der Welt um uns hervorruft; sie sind wohl durch das Wollen und Handeln eines Menschen veranlaßt, aber nicht der Gegenstand des Wollens, nicht das Ziel, die Absicht dieses Handelns, nicht dasjenige, was die Person durch ihr Verhalten, ihr Handeln oder ihr Unterlassen herbeiführen oder verhindern will. Äußerlich werden diese Folgen dem Handelnden zugerechnet; er ist die entscheidende Ursache des Entschlusses zur Handlung, und die Handlung ist die Ursache der Folgen. Psychologisch dagegen können die Folgen dem Handelnden nur so weit zugerechnet werden, als in ihnen nach irgend welcher Richtung die Persönlichkeit zum Ausdruck kommt; bei der psychologischen Beurteilung derselben aber kommen die intellektuelle Veranlagung, das Maß der Erfahrung und der Abhängigkeit des Denkens von Temperament und Stimmung in Betracht. Insoweit „der sittliche Wert oder Unwert einer Persönlichkeit im Umfang der von ihr vorausgesehenen Folgen ihres Handelns und in ihrem Verhalten angesichts dieser vorausgesehenen Folgen zum Ausdruck kommt, in ihnen einen Maßstab findet, sind die Folgen, die vorausgesehenen wie die nichtvorausgesehenen, aber pflichtmäßig vorauszusehenden, Gegenstand der sittlichen Zurechnung" (Offner a. a. O.). Die Zurechnung hat aber auch eine Grenze, denn die angeborene Anlage, der angeborene Teil des Charakters, kann dem Menschen nicht zugerechnet werden. Dieser angeborene Charakter ist aber keine konstante Größe; denn die Anlagen entwickeln sich unter dem Einfluß der Erziehung im weiteren Sinne des Wortes, die der Mensch ebensowenig in seiner Macht hat wie seinen angeborenen Charakter. Wie er aber diese Mitgift und die Verhältnisse, in der er lebt, bei der Selbsterziehung benutzt, das hängt von der, allerdings unter dem Einfluß der Mitgift gewordenen Persönlichkeit ab; „so ist in gewissem Maße die jeweils vorliegende Form und Ausgestaltung der psychischen Individualität, die zur Zeit der Zurechnung erreichte Entwicklungshöhe des Charakters, der erworbene Charakter und sein Wert, jenes Neue, das er bis dahin aus sich gemacht hat, genauer gesprochen, das Neue an ihm, das zum angeborenen Charakter durch eigenes Wollen und Ringen Hinzugekommene, ein Objekt der psychologischen und noch mehr der sittlichen Zurechnung. Danach bestimmt sich die Zurechnungsfähigkeit als derjenige Zustand eines Menschen, in welchem er sich wollend und handelnd so betätigen kann, wie es in seiner wahren Natur, seinem Charakter liegt, wie es seiner ganzen und unveränderten Persönlichkeit entspricht, so daß es den Beurteilenden möglich ist, in dieser seiner Persönlichkeit die entscheidende Ursache seiner in die Zeit dieses Zustandes gefallenen oder möglicherweise fallenden Handlungen zu sehen, sie ihm zuzurechnen. Psychologisch zurechnungsunfähig ist ein Mensch dann, wenn er sich in einem Zustande befindet, der es ihm unmöglich macht, so zu wollen oder zu handeln, wie es seiner wahren Natur, seinem Charakter, seiner ganzen und unveränderten Persönlichkeit entspricht, so daß die Beurteilenden nicht imstande sind, in dieser seiner Persönlichkeit die entscheidenden Ursachen seines Wollens, seines Handelns zu sehen, dieses ihm zuzurechnen" (Offner a. a. O.). Die Zurechnung ist die Voraussetzung der Verantwortung;

Objekte der Verantwortung aber können nur solche direkt oder indirekt zurechenbare Handlungen, Wollungen, Erkenntnisakte werden, welche bestimmten, von dem sich verantwortenden Subjekte freiwillig oder gezwungen als berechtigt anerkannten Forderungen oder Vorschriften wirklich oder scheinbar zuwiderlaufen und zugleich entgegen den berechtigten Erwartungen eintreten. Der geistig gesunde Mensch fühlt und weiß, daß er Verantwortlichkeit hat; er hat Verantwortlichkeitsgefühl oder Verantwortlichkeitsbewußtsein.

„Von der philosophischen Ethik und ihren Problemen ist die theologische streng genommen gar nicht zu trennen, schon um deswillen nicht, weil dem christlichen das natürliche sittliche Bewußtsein vorhergeht und zugrunde liegt; ebensowenig kann die philosophische Ethik ihren Aufgaben gerecht werden, ohne die christliche Ethik in den Kreis ihrer Erörterungen zu ziehen, da die sittlichen Anschauungen der modernen Kulturvölker gerade durch das Christentum gewaltig beeinflußt und gehoben sind" (Koppelmann a. a. O.). Allerdings ist die Ansicht, „daß das Bewußtsein unserer Pflichten seinen eigentlichen Ursprung in einer äußeren Offenbarung habe, wissenschaftlich völlig unhaltbar" (Koppelmann a. a. O.). Eine einheitliche sittliche Auffassung ist in der Bibel nicht zu finden; daraus geht schon hervor, daß das Gewissen als ein unmittelbares, angeborenes oder von Gott uns eingepflanztes Bewußtsein unserer verschiedenen Pflichten nicht aufgefaßt werden kann. Die vielfach als theologische Ethik auftretende Erfolgsethik ist wissenschaftlich auch unhaltbar; denn die tatsächlichen sittlichen Anschauungen lassen sich durch sie nicht erklären, eine Verpflichtung zum sittlichen Handeln wie auch die Motive dazu lassen sich durch sie nicht begründen und die eigentümliche Art der sittlichen Beurteilung unserer selbst und anderer nicht zur Klarheit bringen. Die Wohlfahrtstheorie ist eben, das ergibt eine wissenschaftliche Untersuchung unzweideutig, ist „zur Erklärung der elementaren Tatsachen des sittlichen Bewußtseins durchaus unfähig; und das gilt von jeder ethischen Theorie überhaupt, welche vom Zweck oder den Wirkungen des sittlichen Handelns ausgeht" (Koppelmann a. a. O.). Allerdings hat das bewußte Handeln des Menschen einen Zweck; aber derselbe hat einen empirischen Ursprung und mit der Sittlichkeit nichts zu tun. Die in den empirischen Aufgaben für den Menschen enthaltenen Pflichten werden zu Pflichten für den einzelnen nach dem Zeugnis der Geschichte erst dadurch, „daß er sie ausdrücklich oder stillschweigend anerkennt oder übernimmt; der bloße Wille anderer kann etwas nicht zur Pflicht für uns machen" (Koppelmann a. a. O.). Die Religion hat nur soweit Einfluß auf die Entwicklung der Sittlichkeit, als sie in dem sittlichen Bewußtsein selbst ihre Quelle hat und in der Überzeugung gipfelt, daß das gute Prinzip zur Herrschaft kommen werde und also eine sittliche Weltordnung herrsche; es ist die Überzeugung, daß die mit der Vernunft des Menschen gesetzte Grundlage der Sittlichkeit aus dem Urgrunde des Seins entspringt, mit dem im Laufe der Entwicklung der Welt- und Lebensanschauung die Gottheit zusammenfällt. Dadurch wird die Gottheit ethisiert; das sittliche Bewußtsein, das Gewissen, wird als Stimme Gottes erkannt. Das sittliche Bewußtsein ist also etwas Primäres, das aus religiösen Vorstellungen nicht abgeleitet werden kann; „wohl aber werden umgekehrt die religiösen Vorstellungen, soweit sie aus andern Quellen stammen, durch das sittliche Bewußtsein außerordentlich beeinflußt" (Koppelmann a. a. O.). Namentlich hat sich unter diesem Einfluß die Vorstellung von Gott als Persönlichkeit und Träger der sitt-

lichen Weltordnung herausgebildet; denn das sittliche Bewußtsein führt zur Annahme einer höheren Macht, in der unser ureigenstes Wesen seine Wurzeln hat, die nur als Persönlichkeit gedacht werden kann. Dieser Gottesglaube aber unterstützt auch wieder die Entwicklung der Sittlichkeit; denn Gott ist für den Menschen der Vertreter des Guten, dem er sich vertrauensvoll hingibt. In Jesus sieht der Christ dieses sittliche Bewußtsein und das Gottvertrauen seine höchste Vollendung erreicht; er zeigt ihm auch den Weg zur höchsten Stufe der Sittlichkeit. Diese höchste Stufe findet der Christ darin, daß er Gott, die Verkörperung des Wahren und Guten, über alles liebt und seinen Nächsten wie sich selbst, d. h. besorgt ist, daß sein Nächster wie er selbst diese höchste Stufe der Sittlichkeit erreiche. Jesus ist keineswegs in seiner Kindheit schon sittlich vollendet gewesen; er hat sich auch unter schweren Kämpfen mit der natürlichen, sinnlichen Natur sittlich entwickeln müssen bis zu der Stufe, wo er sich bewußt war, daß er Herr über sie war und seine Person für die sittliche Entwicklung und Umwandlung der anderen Menschen von entscheidender Bedeutung sei. Er sieht den Anfang zur sittlichen Persönlichkeit in dem Gefühl der geistlichen Armut, der Unzufriedenheit mit dem inneren Zustand, aus welchem der Durst und Hunger nach Gerechtigkeit, nach sittlicher Rechtschaffenheit hervorgeht; denn wer dieses Gefühl und Streben nicht hat, in dem wird das Sittliche niemals über das Sinnliche die Herrschaft erlangen. Dieses Gefühl und dieses Streben zu erzeugen, dazu ist aber die Vertiefung in das Leben und die Lehre Jesu besonders geeignet; darin liegt in erster Linie die Bedeutung der Person Jesu für unsere Zeit. Sittlich ist das Verhalten der Menschen nur dann, wenn es aus einer aus dem Gefühl hervorgehenden durchaus lauteren Gesinnung hervorgeht; damit tritt Jesus in einen schroffen Gegensatz zur antiken Philosophie, in welcher die Vernunft die Voraussetzung der Tugend war. Bei Jesus wie bei den antiken Philosophen beruht das Wesen des Sittlichen auf der Lust und zielt auf Glückseligkeit; aber das Dürsten nach Gerechtigkeit, nach tugendhafter Gesinnung, ist ihm doch das höchste Streben. Das Ideal sittlicher Vollkommenheit sieht Jesus in Gott; das Gefühl der Einheit mit Gott, der Gottessohnschaft, ist für ihn gleichzeitig eine Quelle des Sittlichen. Dadurch hat er das sittliche Verhalten von der nationalen Beschränktheit befreit, das es bei den Juden hatte; es dehnte sich auch, im Gegensatz zu den Anschauungen der Stoiker, unbeschränkt auf alle Menschen aus. Aber er verlegt das höchste Ziel menschlichen Strebens ins Jenseits, wodurch ein stark asketischer Zug in seine sittlichen Anschauungen kommt; dieser hat auf die weitere Entwicklung der christlichen Sittenlehre ungünstig eingewirkt. Für Paulus ist das zentrale Problem wie für Christus das Problem der sittlichen Vollkommenheit; aber an die Stelle des Gefühls der Gotteskindschaft setzt er das der Erlösung durch den Glauben an Jesus Christus, der durch Gottes Gnade erworben wird und eine innere Umwandlung zur Folge hat. Aus dieser geht die Nächstenliebe hervor, die sich in einem „Reichtum von Früchten und Werken" auswirkt. Durch ihre religiöse Begründung steht die christliche Ethik dem Volksbewußtsein viel näher als die antike Ethik; denn die populäre Moralanschauung setzt ebenfalls die Sittlichkeit in die engste Beziehung zur Religion. An die Stelle der Furcht tritt aber im Christentum die Liebe; die Vermittlung zwischen Gott und Menschen übernimmt Jesus Christus. In der Gemeinschaft der gläubigen Christen, der Kirche, welche das Kommen des Gottesreiches herbeiführen sollte, bildete sich aber im Kampf mit der weltlichen Macht eine Moral aus, die auf äußere Macht

hinausging; ihr gegenüber stand die asketische Moral des Mönchstums, in der Demut und Weltflüchtigkeit herrschten. Den größten Nachteil brachte der christlichen Sittenlehre die von der Kirche angenommene Lehre des Augustin von der Erbsünde; sie nahm dem Christen die sittliche Selbständigkeit, brachte ihn in völlige Abhängigkeit zur Kirche und verlegte den Schwerpunkt des sittlichen Lebens in die Erfüllung äußerer Zeremonien und Kulthandlungen. Mit der Ausbildung der kirchlichen Lehre, daß in dem Werke Christi und der Heiligen ein Überschuß rechtfertigender Taten angesammelt sei, über welchen die Kirche verfügen könne, ward jeder ernsten sittlichen Betätigung einfach der Boden unter den Füßen weggezogen; die Kirche, welche dem Sünder von ihrem Schatz nach Maßgabe seiner Reue und Buße resp. kirchlichen Leistungen mitteilen konnte, hatte die volle Herrschaft über ihre Glieder. Die Reformation hat leider auch hinsichtlich der sittlichen Anschauungen die reine Lehre Jesu nicht wieder hergestellt; ihr Grundsatz der Rechtfertigung durch den Glauben verknöcherte im Buchstaben des Dogmas.

Eine sehr wichtige und daher auch viel umstrittene Frage ist die nach der Stellung der modernen Ethik zur christlichen Welt- und Lebensanschauung; über sie gehen die Ansichten sehr auseinander. „Wir lehnen," sagt Bergemann (a. a. O.), „das Christentum als unsere Weltanschauung ab und müssen es ablehnen, jeder von uns, sofern er ehrlich sein will; was frommt uns eine Weltanschauung, die alles das negiert, mit Entschiedenheit und Schroffheit sogar, was wir für wertvoll, besonders das, was wir für höchst-, für unbedingtwertig halten!" Denn, so erörtert er weiter, dem Christentum sind „die geistigen Werte mit Ausnahme eines einzigen vollkommen gleichgültig und nebensächlich"; es mißt „der Arbeit keinerlei sittlichen Wert, keinerlei sittliche Bedeutung" bei. „In der christlichen Weltanschauung dreht sich eben alles um den Himmel, das Jenseits und der unsterblichen Seele Heil; sie kennt daher, streng genommen, auch nur eine einzige Tugend: die Frömmigkeit, in der Gestalt, wie sie uns an Jesus und seinen Jüngern entgegentritt, wie sie Jesus selbst empfiehlt, nämlich als gottseligen Müßiggang". Dazu kommt noch der „naiv-egoistische und naiv-intolerante Grundzug in dieser Weltanschauung"; es handelt sich für den Menschen nur um „die Fürsorge für seine persönliche Wohlfahrt" im Jenseits; um des himmlischen Lohnes willen soll der Christ alles leiden und tun. Auch der christliche Gottesbegriff entspricht, wie Bergemann (a. a. O.) eingehend darlegt, nicht der heutigen, auf Wissenschaft und Philosophie aufgebauten Welt- und Lebensanschauung; durch einen persönlichen Gott kann z. B. das Böse als Sünde, als Erbsünde, nicht in die Welt gekommen sein. Von anderer Seite weist man mit Recht darauf hin, daß man das Christentum Jesu als ein Erzeugnis der Welt- und Lebensanschauung seiner Zeit, deren Einfluß auch er sich nicht entziehen konnte, ansehen müsse; daher käme es bei der kritischen Betrachtung derselben nicht auf den Inhalt, sondern auf das Grundprinzip an, und dies sei die feste sittliche Gesinnung, die Jesus fordert. „Ohne Zweifel," sagt Prof. Herrmann (Die sittlichen Weisungen Jesu), „hat Jesus Forderungen ausgesprochen, von denen er erwartet hat, daß seine Jünger sie unbedingt befolgen würden; aber nie hat er verlangt, daß man sich blindlings auf seine Worte stürzen und sie befolgen solle, ohne sie zu verstehen. Wir hören den Menschen Jesus aus seiner Zeit heraus und zu seinen Zeitgenossen reden." Jesus hat kein in sich geordnetes Ganzes der Moral, keine systematische Begründung derselben aufgestellt; er war Seelsorger, handelte mit und an

den Menschen, kam ihnen in den großen Grundfragen und Aufgaben des Lebens zu Hilfe, faßte sie in ihren innersten Interessen an, um sie auf einen neuen Weg zu stellen" (Prof. Bachmann, Die Sittenlehre Jesu). Wie man auch über die religiöse Bedeutung Jesu denken mag, das eine unterliegt keinem Zweifel, daß uns in seiner Lehre und in seinem Lebensbild, wie sie uns in den Evangelien gegeben werden, ein sittliches Ideal von unerreichter Höhe vor Augen gestellt wird.

In neuerer Zeit ist die Sittenlehre Jesu vielfach als ungeeignet für unsere Zeit verworfen worden; in erster Linie steht hier Nietzsche. Noch immer steht die Nietzsche-Literatur in Blüte; trotzdem findet man unter den vielen Darstellern Nietzsches und seiner Gedankenwelt keinen, der sich voll und ganz zu ihm bekennen will. Von dem Standpunkte seiner Philosophie aus mußte er die Sittenlehre Jesu bekämpfen; denn sie setzt ja alle Menschen, die Schwachen und Kranken mit den Starken und Gesunden, an Wert gleich und erhält so die ersteren zu ungunsten der letzteren. Nietzsche, über den auch in diesem Jahre mehrere Schriften vorliegen, war ja Moralphilosoph; als solcher mußte er sich mit der Sittenlehre Jesu, mit dem Christentum auseinandersetzen, und er hat es gründlich getan. Nietzsche will die Moral einmal als Psychologe, er will „das physiologische Phänomen hinter dem moralischen Für- und Vorurteil", also vom außermoralischen Standpunkte, betrachten; daher nennt er sich einen Immoralisten. Er wollte kein moralisches Gesetz geben; er hatte nur das Bedürfnis, ganz er selbst zu sein und jedem Mensch das Selbstsein zur Pflicht zu machen. „Die tiefen erschütternden Enttäuschungen, in die Nietzsche, infolge seiner, — ihm allein angemessenen — übergroßen Vorstellung, die er sich von der Menschheit machte, infolge ferner seines ungeheuerlichen Geniekultus, dem er sich zeitweilig überließ, gestürzt wurde, brachten ihn dazu, daß er alles Mäßige, Mittlere, alles Zärtliche, Gutmütige, Schutzbedürftige, was er an andern bemerkte, nicht mehr an sich herankommen ließ, und mit einer Gewalt, zu der er sich den größten Zwang antun mußte, von sich stieß" (Willy, Fr. Nietzsche); sein stürmisches Temperament trieb ihn zur Herrenmoral. Er betrachtete das Humanitätsideal als ein fernliegendes Ziel, das zu seiner Verwirklichung starke, tatkräftige Menschen voraussetzt; es müssen starke Seelen mit starken Leidenschaften sein, aber zugleich mit einer allbeherrschenden Intelligenz, die sich alles und vor allem die Affekte unterwirft. Aus diesem Ideal ist die Herrenmoral hervorgegangen; sie ist aus seiner innersten Natur hervorgegangen. Nietzsche war „durch und durch Individualist; diese Grundrichtung mußte ihn, sobald er sich über dieselbe klar wurde, notwendig aus der Schule Schopenhauers hinaustreiben" (Schwartzkopff, Nietzsche der „Antichrist".). Sie mußte ihn auch zur Feindschaft gegen das Christentum treiben; mit seinem „Antichrist" hoffte er dieser Religion des Mitleids den Todesstreich zu versetzen. Die Erscheinungswelt war ihm die wahre Wirklichkeit und des Jenseits bloßer Schein; er war trotz seines Leidens ein lebensmutiger Individualist. Das Genie ist auch Individualist; darum verdient es die höchste Geltung. Es kann für den Menschen keine Pflichten geben als solche, die aus seinem wahren Wesen hervorgehen, die eben dieses ausdrücken; der Mensch kennt nach Nietzsche nicht mehr das „du sollst", sondern nur noch das „ich will". Das höchste Streben im Leben geht auf die Selbstüberwindung hinaus; wer vollkommen werden will, muß durch viel Schmerzen und Widerwärtigkeiten hindurchgehen. Tugend ist Tüchtigkeit; sofern sie sich im Kampfe mit den Schmerzen und Widerwärtigkeiten des Lebens geltend macht, erscheint

sie als „Wille zur Macht“, in dem das kraftvolle Leben wurzelt. Um die Menschen der Zukunft auf eine Stufe höherer Entwicklung zu heben, müssen neue Werte geschaffen werden; diese sucht Nietzsche in den drei Grundtugenden der Selbstsucht, Wollust und Herrschsucht. Der Mensch soll sich selbst ausleben, seine tiefste Eigenart entwickeln und betätigen; er soll sich auf sich selber stellen und sich innerlich von nichts Äußerlichem abhängig machen. Die Wollust ist eine geistige Freude; sie ist „das Gleichnisglück für höheres Glück und höchste Hoffnung“. Endlich soll der Mensch herrschsüchtig sein, indem er sich denen hingibt, sie leitet und stützt, die des Nehmens, des Leitens und Stützens bedürfen, und sich selber beherrscht; der Mensch soll alles Gemeine und Tierische, das in ihm steckt, beherrschen. Es wird also tatsächlich nicht eine Umwertung der sittlichen Werte von Nietzsche vorgenommen, sondern nur eine Reinigung von den ihnen anhaftenden sittlichen Schwächen und Unlauterkeiten; auch setzt er unleugbar eine Fülle vergessener oder zurückgestellter Wahrheiten in ein neues Licht. Vor allem stellt er die Zurückbeziehung aller Tugenden auf die recht verstandene Selbstliebe in einer Weise heraus, wie dies bis dahin nicht geschehen war. Er entlarvt nicht nur alle Scheintugenden, die so oft zum Deckel der Bosheit dienen mußten, mit vernichtender Wahrhaftigkeit; er legt auch die Finger darauf, daß alles Gute lebendig, kraftvoll, willenhaft sein muß, um echt zu sein“ (Schwartzkopff a. a. O.). Die heutigen Menschen entsprechen diesen Anforderungen nicht; sein Ideal sieht er im Herrenmenschen der Zukunft verkörpert. Auf Grund seines einseitigen Individualismus leitet er alle Tugenden aus der rücksichtslosen Selbstbehauptung des Individuums ab und beachtet die sozialen Beziehungen zu wenig oder gar nicht; das Individuum ist nach seiner Ansicht nur um sich selbst willen da und hat sich in keiner Weise der Gemeinschaft unterzuordnen, die nur den Zweck hat, bedeutende Individuen hervorzubringen, welche die Menschheit über sich selbst hinausheben und eine höhere Gattung, den Übermenschen, darstellen oder doch vorbereiten. Aber der Mensch kann nur unter Menschen Mensch werden und sein; nur in der Gemeinschaft erreicht er seine höchste Vollendung und Bestimmung.

Großes Aufsehen hat die im Jahre 1900 erschienene Kritik der Moraltheologie des Alphons von Liguori von R. Graßmann erregt; trotz aller Gegenschriften seitens der Katholiken ist der Kern der gegen diese Moraltheologie erhobenen Anklage bestehen geblieben, nach welchem dieselbe eine Untergrabung der Sittlichkeit bedeutet. Deshalb ist es geboten, daß unter Ausschließung alles Sensationellen und unter Wahrung der größten Objektivität diese Moraltheologie durch Berufene aufs neue einer kritischen Betrachtung unterzogen wird, wie dies von Lic. A. Bruckner (Die 10 Gebote im Lichte der Moraltheologie des Heiligen Alphons von Liguori) geschehen ist; auch katholische Gelehrte fangen an, an dieser Moraltheologie Kritik zu üben. Man muß, wie Bruckner hervorhebt, bei dieser Kritik im Auge behalten, daß Liguori sein Werk für den Privatgebrauch der jungen Priester geschrieben hat, durch welches dieselben in rohen Verhältnissen und tiefgesunkene Menschen aufzurichten vermögen können; aber, und das darf auch nicht vergessen werden, durch die günstige Aufnahme, die sie bis zu den Päpsten hinauf in den katholischen Kreisen gefunden hat, ist sie allmählich zur überall in der katholischen Kirche hochgefeierten Moraltheologie geworden, „die den Gewissensräten eine durchaus sichere Norm darbietet“, neben der sich seither keine andere selbständig hat erhalten können. Wir haben bei Liguori von zwei sitt-

lichen Prinzipien zu reden, die sich oft diametral gegenüber stehen, dem Gesetz und der Freiheit; den Ausgleich zwischen beiden soll das Gewissen besorgen. Das Gesetz enthält den Willen Gottes, den die Menschen zu befolgen haben; die Freiheit dagegen ist die Fähigkeit des Menschen, seine Handlungen selbst zu bestimmen. „Das Gewissen ist das Urteil oder der praktische Befehl der Vernunft, durch das wir urteilen, was jetzt und dann als gut zu tun und als böse zu lassen sei;" der Mensch soll sich daher „ein Gewissen bilden". So oft aber der Einzelne sich kein sicheres Urteil über die Erlaubtheit einer bestimmten Handlung bilden kann oder über die Richtigkeit derselben nicht ganz im klaren ist, so soll er sich an den Beichtvater wenden, dessen Urteil ihm wie Gottes Urteil gelten soll; „es gibt nichts Sichereres in seinem Handeln, als dem Willen seines Gewissensleiters zu gehorchen und nichts Gefährlicheres, als sich durch sein eigenes Urteil leiten zu lassen". Für diesen Gewissensleiter handelt es sich nun darum, den Ausgleich zwischen Gesetz und Freiheit zu finden; hierbei spielt der Probabilismus eine große Rolle, dessen Prinzip ist, „daß alles das als erlaubt gelten kann, was nicht direkt, ausdrücklich und unwidersprechlich verboten ist" (Bruckner a. a. O.). Hier nun liegt das Gefährliche von Liguoris Moraltheologie; sie sieht nämlich „von der Forderung der Sinnesänderung, Erneuerung und Heiligung des ganzen Menschen für die große Masse leichthin ab" und richtet damit eine Gerechtigkeit auf, „die mit der von Jesus verpönten pharisäischen Gerechtigkeit entschieden näher verwandt ist als mit der von ihm geforderten besseren Gerechtigkeit seiner Jünger" (Bruckner a. a. O.). Sie fordert nur von einem kleinen Kreis von Menschen sittliche Vollkommenheit; für die andern läßt sie die probable Erfüllung der sittlichen Gebote zu. Sie bietet „fast ausnahmslos das befremdliche Bild eines steten Paktierens mit den Schwächen und Sünden des natürlichen Menschen, zu deren Entschuldigung und Rechtfertigung sie ihm eine Fülle von Gründen und Rechtsmitteln darbietet; allerdings will auch sie die Sünde bekämpfen, aber indem sie in der Abschätzung derselben prinzipiell einen mehr als weitherzigen Standpunkt einnimmt, verbietet sie im Grunde doch nur die groben und schweren Sünden, während sie die feineren und leichteren beinahe unbeanstandet passieren läßt, ja sogar den Einzelnen dazu anleitet, sie vor sich selbst zu entschuldigen und zu rechtfertigen" (Bruckner a. a. O.). Dazu kommt noch das Fließende und Unbestimmte der Grenzen zwischen dem Sündlichen und Unsündlichen, dem Erlaubten und Unerlaubten; von einer Einhelligkeit der Kasuisten über die sittlichen Forderungen kann keine Rede sein. Das alles führt aber Liguori und seine Gesinnungsgenossen dazu, „die äußere Korrektheit als das Maßgebende zu betrachten und darüber die Pflege der Gesinnung zu vernachlässigen"; es wird kein Unterschied gemacht zwischen Rechtlichkeit und Sittlichkeit. Im ganzen ist die Liguorische Moraltheologie eine egoistische und nur soweit nötig mit christlichen und altruistischen Motiven und Einschlägen durchsetzt; sie ist durchweg bestrebt, den Einzelnen wie den Ständen zu zeigen, wie weit ihre religiöse und sittliche Verpflichtung reicht und wozu sie nicht mehr verpflichtet sind.

Die Ästhetik, welche der Kunst die Normen gibt, wurzelt in der Gefühlspsychologie; denn wir lassen Kunstwerke auf uns einwirken, damit sie „Gefühle in uns hervorrufen, die wir aus irgend einem Grunde in uns hervorgerufen haben möchten oder deren Erregung uns zum mindesten willkommen ist. Das Bedürfnis nach Kunst muß mithin wieder aus Gefühlen entspringen" (Schmidt, Das Wesen der Kunst). Alle Ge-

fühle sind von Bewegungen begleitet; sie können daher als unmittelbarer Ausdruck der Gefühle betrachtet werden, welcher wieder Gefühle hervorrufen kann. Die Aufnahme des Reizes, durch welche dies geschieht, ist abhängig von der Stimmung des Menschen; diese aber hängt vom Temperament ab, das bei allen Menschen mehr oder weniger verschieden ist. Die Kunst stellt Bewegungen in Linien, Farbentönen und Worten mit der Absicht dar, in dem Menschen die diesen Bewegungen zugrunde liegenden Gefühle hervorzurufen; diese Darstellung, durch welche dieselben Gefühle, die ein anderer gefühlt hat, bei uns gleichfalls hervorgerufen werden sollen, heißt ein Kunstwerk. Das Kunstwerk soll möglichst starke und neue Gefühle in uns hervorrufen; da aber die die Aufnahme der Gefühle bedingenden Stimmungen verschieden sind, so werden auch von verschiedenen Menschen die Kunstwerke verschieden bewertet. Je mehr Konzessionen „ein Künstler seinem Zeitalter dadurch macht, daß er hauptsächlich solche neue oder selten gefühlte Gefühle vermittelt, welche unmittelbar an das bereits Gefühlte anknüpfen, um so größeren Widerhall wird er bei seinen Zeitgenossen finden, weil diese Kunstwerke auf dem schon Vorhandenen weiter aufbauen und so eine natürlichere und gesündere Fortentwicklung ermöglichen, als wie die Darstellung anormal hochentwickelter Individuen, welche von Voraussetzungen ausgehen, die bei den Durchschnittsmenschen ihres Zeitalters noch in grauer Ferne liegen, wodurch sie dann entweder nicht verstanden werden können oder keinen Halt finden“ (Schmidt a. a. O.). Die Bedeutung, welche einem Kunstwerk von der Mitwelt beigemessen wird, ist direkt abhängig von der Entwicklung des Gefühlslebens sowohl bei dem betreffenden Künstler als auch bei den Kunstgenießenden. „Veralten wird früher oder später jedes Kunstwerk, weil die Gefühle, welche es hervorruft, beziehungsweise übermittelt, infolge der Gewohnheit immer mehr und mehr abgestumpft werden und auch durch die Fortentwicklung des Gefühlslebens sowohl wie auch durch die Vermehrung des gewußten Inhalts unser Bedürfnis nach neuen Gefühlen eine fortwährende Verschiebung erfährt“ (Schmidt a. a. O.). Mit der Fortentwicklung unseres Seelenlebens erfahren auch unsere Schönheitsbegriffe eine ganz wesentliche Verschiebung; an und für sich ist etwas weder schön noch häßlich, unsere Beurteilung macht es dazu. Geht die Entwicklung des Seelenlebens durch Vermittlung der Sinnesreize wirklich vor sich, so entstehen Bedürfnisse nach neuen Reizen auf Grund des vorhandenen Gefühls- und Vorstellungsleben, die Ideale; sie sind die Zielpunkte des gesamten geistigen Lebens und werden durch die Phantasie zu befriedigen gesucht. Diese Ideale sind infolge der verschiedenen Veranlagung und Entwicklung des Seelenlebens bei verschiedenen Personen verschieden; sie verändern sich auch bei der einzelnen Person infolge der Fortentwicklung des Seelenlebens. Das Kunstwerk soll nur Ideale befriedigen; es ist mit Hilfe der Phantasie geschaffen worden und kann nur mit Hilfe der Phantasie genossen werden. „Da aber die Ideale durch das Ich und die Entwicklung des Ichs bedingt werden, so muß man auch hier jedem anheimstellen, sich aus den vorhandenen Kunstwerken jene auszusuchen, die seinen Idealen und damit seinen Begriffen der Schönheit entsprechen“ (Schmidt a. a. O.); der ästhetische Geschmack ist eben verschieden. Die Kunstwerke, welche dem Geschmack der Mehrzahl der gebildeten Menschen entsprechen, welche also der Fortentwicklung des ästhetischen Geschmacks Rechnung zu tragen suchen, nennen wir modern.

Bei jedem künstlerischen Schaffen sind zwei Teile zu unterscheiden,

das Was und das Wie; es hängt von der künstlerischen Phantasie ab, wie beide Teile zur Darstellung kommen. Für diese Darstellung aber muß der Künstler die künstlerische Technik beherrschen; ist dies nicht der Fall, so kann er auch niemals die beabsichtigten Wirkungen erzielen. Diese Wirkungen sind aber auch von der Stimmung des genießenden Publikums abhängig; sie ist aber nur dann zur Aufnahme geeignet, wenn sie den Gefühlen welche der Künstler hervorrufen will, entspricht. Da die Stimmung des Menschen, sowohl des künstlerisch Schaffenden wie des künstlerisch Genießenden, durch Natur, Klima und Lebensverhältnisse bedingt sind, so werden Menschen, welche unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen und Verhältnissen leben, sich in gleicher oder ähnlicher Stimmung befinden; darauf beruht die nationale Kunst. Das nationale Gepräge muß also wohl berücksichtigt werden; aber es darf nicht als Hauptsache in den Vordergrund geschoben, nicht einseitig als Wesenskern des Kunstwerkes angesehen werden. Immerhin muß aber das nationale Gepräge beim Kunstwerk zum Ausdruck kommen; darin liegt auch seine Bedeutung für die nationale Bildung. Die Bedeutung der Kunst für die Bildung liegt auf dem Gebiete des Gefühlslebens; was die Wissenschaft für das Denken ist, das ist sie für das Fühlen. Da aber das Gefühl von großer Bedeutung für die Entwicklung des gesamten Geisteslebens, besonders des Willenlebens ist, so hat die Kunst eine große erzieherische Bedeutung; durch sie werden uns die den Zeitgenossen bewußt gewordenen und von andern Menschen in der Vergangenheit durchlebten Gefühle zugänglich, und durch sie können wir unsere Gefühle auf andere Personen übertragen.

3. Allgemeine Pädagogik.

Nachdem Pestalozzi die Grundforderung aufgestellt hatte, „daß die Pädagogik psychologisiert werden müsse, da begannen auch die Philosophen, sich ernstlicher und eingehender mit der Pädagogik zu beschäftigen; unter ihren Händen entstand eine auf wissenschaftlichen Prinzipien beruhende, wissenschaftlich begründete und durchgearbeitete Theorie der Erziehung, durch welche die Praxis der Pädagogik aufs furchtbarste gefördert worden ist" (Fr. Heman, Geschichte der neueren Pädagogik). Für diese Theorie haben die Philosophen und Schulmänner seit Ratichius und Comenius bis zu Pestalozzi hin Bausteine geliefert; die Vertreter der philosophisch-wissenschaftlichen Pädagogik haben diese Bausteine zum einheitlichen Ganzen zusammengefügt. Den Anfang damit machte Kant; ihm fehlte aber noch die psychologische Grundlage, weshalb seine Pädagogik wesentlich auf die Ethik aufgebaut war. Aber er hat der Pädagogik hohe Ziele und große Aufgaben gestellt, welche von seinen Nachfolgern erfaßt und auf dem von Pestalozzi gelegten Fundament weitergebildet worden sind; Entwicklung aller menschlichen Anlagen, Erhöhung der menschlichen Natur durch Entfaltung aller geistigen und körperlichen Kräfte, Bereicherung des menschlichen Geistes durch Kultivierung von Wissenschaft und Kunst, das wurden nun die pädagogischen Losungsworte. „Daß die Erhebung der Menschheit an die Erziehung geknüpft sei, dieses ‚Geheimnis der Edukation', hat Kant in universeller Weise dargelegt; Fichte hat es dann in seiner Weise auf die Wiedergeburt des deutschen Geistes angewandt" (Heman a. a. O.). Denn für Fichte ist es eine unantastbare Wahrheit, daß die Wiedergeburt des deutschen Geisteslebens und damit die Befreiung von der Fremdherrschaft nur durch eine auf den Grundlagen der Pestalozzischen Pädagogik erbauten

Bildung eines festen, unfehlbar guten Willens im Zögling zu erreichen ist; sie muß das Fundament der Nationalerziehung sein, durch welche der Einzelne zum Glied der National- und Volksgemeinschaft wird. Ein echt deutscher Philosoph auf dem Gebiete der Religion und Ethik war Schleiermacher; auf letzterer baute er wie Kant die Pädagogik auf. Die Erziehung hat nach ihm ebensosehr das Individuelle im Zögling zu fördern, als die Ausbildung für gemeinschaftliche ethische Wirkungskreise, vor allem für das Leben im Staate; das Ende der Erziehung soll „die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört", sein. Jeder Mensch solle „eine eigne Art der Menschheit in eigner Mischung ihrer Elemente" darstellen; „das Ziel der Pädagogik ist, daß jede Generation nach Vollendung der Erziehung den Trieb und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern". Im Gegensatz zu dem Weltbürgertum der Philanthropen betont Schleiermacher das Deutschtum; damit aber setzt er dem deutschen Volke die konkreten Aufgaben für seine Erziehung und Bildung, die es zu lösen hatte, um aus der Erniedrigung und Spaltung sich zu erheben. Verwandt mit Schleiermacher in den pädagogischen Anschauungen ist Hegel; in ihrer Philosophie dagegen gingen sie weit auseinander. Die Hegelsche Philosophie, und das ist das Wertvollste an ihr, ist auf dem Prinzip der Entwicklung aufgebaut; leider verlor sich dieses Prinzip in einer inhaltsleeren Dialektik, weshalb auch die Pädagogik, für welche dasselbe von besonderer Bedeutung ist, wenig Nutzen davon hatte. Einen sicheren Boden gewann dagegen die wissenschaftliche Pädagogik in der Benekeschen Erfahrungspsychologie; in ihr kam das Entwicklungsprinzip zur vollen Geltung. Leider wurde diese Psychologie wie auch die auf ihr aufgebaute Pädagogik bald von der Herbartschen Philosophie und Pädagogik verdrängt; nur in Dittes fand sie noch bis gegen das Ende des 19. Jahrhunderts einen eifrigen Vertreter. Herbart hat konsequenter als Beneke die Pädagogik auf die Psychologie und Ethik aufgebaut; dadurch wurde sie zu einem geschlossenen System und verschaffte sich als solches einen großen Anhang. Leider aber ist seine Psychologie nicht in dem Sinne Erfahrungspsychologie als sie es bei Beneke ist; sie hat vielmehr eine völlig metaphysische Grundlage. Dem Bildungsideal dagegen hat er eine bestimmtere Fassung gegeben; die vollkommene Menschlichkeit besteht für ihn in der sittlichen Charakterstärke. Dadurch und durch den Aufbau der ganzen Methodik für Erziehung und Unterricht auf den Vorstellungsmechanismus erhielt seine Pädagogik die Geschlossenheit eines Systems; sie fand als solches um so mehr Anhang, als sie und die ihr zugrunde liegende Philosophie keine Elemente enthielt, welche Staat und Kirche gefährlich werden konnten. Alle anderen Richtungen in der wissenschaftlichen Pädagogik, die sich an Kant, Beneke und andere Philosophen anschlossen und durch Niemeyer, Schwarz, Graser, Seiler, Stephani, Denzel, Zerrenner, Harnisch, Gräfe, Diesterweg, K. Schmidt, Fröbel u. a. vertreten waren, traten gegen die Herbartsche Schule zurück; nur Dittes vermochte eine Gegenströmung hervorzurufen, die mächtig genug war, die Pädagogik allmählich aus den Fesseln des Herbartschen Systems zu befreien. Aber Dittes vermochte nicht, sich aus den Fesseln der Benekeschen Philosophie zu befreien; er vermochte es nicht, die Fortschritte der neueren Philosophie, Psychologie, Ethik, Logik und Ästhetik in sich aufzunehmen und im System der Pädagogik zu verwerten, weshalb auch seine Pädagogik als System nicht die Päda-

gogik unserer Zeit sein kann. Die Wissenschaft hat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der von der Naturwissenschaft ein- und durchgeführten Methode eine neue Grundlage erhalten; der Entwicklungsgedanke ist in ihr siegreich zum Durchbruch gekommen. Auch die Philosophie und die Pädagogik können sich diesem Einfluß nicht entziehen; unter dem Einfluß der Ergebnisse der Natur- und Kulturwissenschaften und des Entwicklungsgedankens müssen auch sie eine neue Gestaltung erhalten. Vor allen Dingen sind die psychologischen Grundlagen der Pädagogik wesentlich umgestaltet worden; es entwickelt sich allmählich eine pädagogische Psychologie, welche eine gewisse Selbständigkeit erlangt und so die Grundlagen zu einer selbständigen Wissenschaft der Pädagogik abgibt.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in der Psychologie gehen allerdings nur sehr langsam in die pädagogische Psychologie über; besonders die Lehrbücher der Pädagogik entsprechen in ihrem psychologischen Teil nicht immer den Anforderungen der heutigen wissenschaftlichen Psychologie oder sie schätzen dieselben ganz verschieden. Wir erstreben durchaus nicht die Aufnahme eines gedächtnismäßig anzueignenden Lehrstoffes in die Lehrbücher der Pädagogik, den sich dann der Seminarist einprägen muß; wir fordern vielmehr, daß nur solche Lehren aufgenommen werden, die zur Pädagogik in irgend welcher Beziehung stehen oder für das Verständnis des Ganzen notwendig sind. Von dem Bau und den Funktionen des Nervensystems, sowie den Empfindungen braucht der Pädagoge nur so viel zu verstehen, als zum Verständnis des seelischen Lebens notwendig ist; die Entwicklung dieses Lebens aber im Zusammenhang mit dem körperlichen muß ihm genauer bekannt sein. Die pädagogische Psychologie wird also aus der wissenschaftlichen Psychologie einzelne Kapitel, die zur Pädagogik in engerer Beziehung stehen, eingehend und praktisch nutzbar behandeln, die anderen dagegen nur soweit heranziehen, als sie für diese Kapitel oder für den Menschen überhaupt eine Bedeutung haben. „Pädagogisch sehr wichtig sind" z. B. „die Verschiedenheiten in der geistigen Entwicklung von Knaben und Mädchen; unsere Lehrbücher begnügen sich mit ganz allgemeinen Bemerkungen: Knaben sind mehr so, Mädchen mehr so, und doch hat man hier schon ganz bestimmte Verhältnisse aufgedeckt, die für die Praxis wertvoll sind" (Grosser, Über das Verhältnis der pädagogischen zur theoretischen Psychologie. Deutsche Schule, VIII. 11/12). So haben eingehende Untersuchungen ergeben, daß die Entwicklung vom 6.—10. Lebensjahre bei den Mädchen langsam und bei den Knaben schnell und vom 10.—14. Lebensjahre bei den Mädchen schneller und bei den Knaben langsamer verläuft. Im verflossenen Jahre wurde der I. Kongreß für internationale Pädagogik in Gießen abgehalten; im Vordergrunde der Verhandlungen stand die Individual-Psychologie, „die die Erforschung der persönlichen Anlage, des eigenartigen und des besonderen Charakters eine der vornehmsten Aufgaben der experimentellen Psychologie darstellt, die hierdurch in eine große Zahl von Teilgebieten des geistigen Lebens und der menschlichen Gesellschaft eingreift" (Prof. Sommer, Bericht). Daher hielt Dr. V. Henri, Paris, zunächst einen Vortrag „über die Methoden der Individualpsychologie", er verwirft alle Methoden, die nur auf eine kurze einmalige Prüfung vieler Personen ausgehen und verlangt eingehende, über größere Zeitabschnitte sich erstreckende Untersuchungen an einzelnen Personen. Auch diese sind nicht leicht; denn trotz jahrelanger Arbeit und vieler Verbesserungen der Methoden, sind die französischen Forscher bei ihren Untersuchungen an Zöglingen zweier Normalschulen

nicht zu einer ausreichenden Charakterisierung der verschiedenen Individuen gelangt. Die experimentell-didaktischen Untersuchungen müssen an Kindern, die sich in der Entwicklung befinden, stattfinden; sie haben sowohl ganze Schulklassen als einzelne Schüler ins Auge zu fassen. Der Mensch ist hier immer als eine Person aufzufassen und als solche zu beurteilen, zu bewerten und zu behandeln; das Seelenleben muß hier stets als Ganzes im Auge behalten und müssen konkrete Resultate für das Individuum festgestellt werden. Das psychologisch-didaktische Experiment „ist nichts anderes als eine exakte Unterrichtspraxis, bei der die Maßnahmen und der Erfolg zahlenmäßig genau kontrolliert und verglichen werden können" (Lay, Bericht usw.); es darf sich also nur so weit von der Lebenswahrheit der Unterrichtspraxis entfernen, als es die Vergleichbarkeit und die Bearbeitung der Versuchsresultate erfordern.

„Eine pädagogische Psychologie auf christlicher Grundlage" hat Seminaroberlehrer Habrich den „christlichen Lehrern" geboten (Päd. Jahresber. 1903, S. 000); sie ist nach Professor Willmanns Urteil (Aus Hörsaal und Schulstube), „schon lange Bedürfnis gewesen, Bedürfnis für solche Kreise, welche bei aller Anerkennung des Eifers und Fleißes der Pädagogen Herbartscher Richtung sich den philosophischen Anschauungen derselben nicht entschließen konnten und noch weniger an dem englischen Sensualismus, welchen Arbeiten wie die von Sully-Stimpfl vertreten, Genüge fanden". Das in den genannten Richtungen fehlende „christliche Element" bietet nun Habrichs Buch; „freilich nicht jedem so, wie er es vielleicht erwartet hatte: die christliche Philosophie, die hier zur Grundlage genommen wird, ist die aristotelisch-scholastische". Willmann sieht aber gerade in dieser Philosophie die ewigwahre, die sich in den Scholastikern fortgesetzt hat; auf sie sucht er die wichtigsten philosophischen Probleme unserer Zeit zurückzuführen. Wir wissen aber, ohne die Verdienste des Aristoteles zu verkennen, daß wir heute bessere Quellen für eine pädagogische Psychologie haben als Aristoteles und die Scholastiker; wir verzichten daher auf eine pädagogische Psychologie, wie sie uns Habrich auf aristotelisch-scholastischer Grundlage bietet.

Von besonderem Interesse für die Pädagogik ist die Lehre vom Gedächtnis; sie wird daher immer wieder eingehender Erörterung unterworfen. Bezüglich der theoretischen Grundlage lassen sich drei Theorien unterscheiden: 1. die Theorie des Vorstellungs-Gedächtnisses; 2. die des materialistischen Gedächtnisses; 3. die des dynamischen Gedächtnisses. Die Theorie des Vorstellungs-Gedächtnisses wird von der Herbartschen Psychologie vertreten und steht und fällt mit dieser. Hinsichtlich der materialistischen Theorie hat sich soviel als Wahrheit erwiesen, daß das Gedächtnis allerdings an Nervenfunktionen gebunden ist; aber daraus kann man noch nicht das Gedächtnis an sich erklären. Nach der dynamischen Theorie ist das Gedächtnis eine Grundkraft des seelischen Lebens; es ist die Fähigkeit der seelischen Gebilde, das früher Erlebte und Erfahrene wieder zu reproduzieren. Das wirklich konkrete Gedächtnis ist „nicht angeboren, sondern wird erst im Laufe des Lebens erworben, weil das psychische Subjekt nur das vorstellen kann, was es wenigstens in den Elementen früher selbst erfahren oder erlebt hat" (Pfänder a. a. O.). Es ist die psychische Energie, welche die Trägerin des Gedächtnisses ist; in ihr wurzelt das konkrete Gedächtnis. Durch das Erfahren und Erleben erfährt sie bestimmte Veränderungen und gewinnt dadurch die Fähigkeit, bestimmte Vorstellungen festzuhalten; das aber ist das konkrete Gedächtnis. Die ungewöhnlichen Leistungen des Gedächtnisses des Mathematikers

Dr. Rückle (Bericht über den I. Kongreß für experimentelle Psychologie) „beruhen, abgesehen von der Dauerhaftigkeit seiner Assoziationen, wesentlich auf seiner Fähigkeit, die Aufmerksamkeit sofort und höchst intensiv auf das zu Erlernende richten zu können, ferner auf der hohen Schnelligkeit seiner Auffassung, die ihn in kürzester Frist zahlreiche innere Beziehungen und Zusammenhänge des Lernstoffes erkennen läßt und vor allem auch auf seiner äußerst geringen geistigen Ermüdbarkeit; bewußte Reflexionen und Bemühungen, für die verschiedenen Lernstoffe und Arten der Vorführung des Lernmaterials die zweckmäßigste Art der Erlernung ausfindig zu machen, spielen bei R. gleichfalls eine Rolle". Nach Versuchen, die Ranschburg an 7 Versuchspersonen einerseits mit heterogenen und anderseits mit einander ähnlichen, d. h. teilweise identischen (homogenen) Silbenreihen und sinnvollen Wortpaaren angestellt hat, ergibt sich, daß der Gedächtnisumfang für heterogenen Inhalt weiter, die Gedächtnisfestigkeit größer und die Reproduktionszeit kürzer ist als für homogene; das eventuelle raschere Erlernen bei einander ähnlicher Inhalte erfolgt unter Zuhilfenahme von Nebenassoziationen, deren Eigenschaft es ist, bei gehäuften Ähnlichkeiten rasch zu erblassen. „Schon scheinbar gesicherte, erlernte und soeben richtig reproduzierte psychische Inhalte können durch ihre ähnliche Inhalte, falls diese während der Perservation der vorigen einwirken, stark geschädigt und gefälscht werden, während dies bei der Einwirkung von heterogenen Reihen unter sonst gleichen Bedingungen nicht erfolgt; die Erscheinungen der assoziativen und der reproduktiven Hemmung sind nicht nur für Assoziationen mit identischen, sondern auch für solche mit ähnlichen Gliedern sicher nachweisbar. (Bericht über den I. Kongreß usw.).

Auch in der Pädagogik herrscht das Gesetz der Entwicklung; auch hier kämpfen neue Formen mit überkommenen um die Herrschaft. Daß die wissenschaftlich fundierte Erfahrung auch in der Pädagogik die Grundlage alles Fortschrittes sein muß, ist außer Frage; man fordert das von jeder realen Wissenschaft unserer Zeit. Von diesen Gesichtspunkten geht die sogenannte „experimentelle Pädagogik" aus; sie ist eine Schöpfung des letzten Jahrzehnts und für viele das erwartete Heil der gesamten Didaktik. Allerdings hat man immer, besonders seit Pestalozzi, auch die planmäßige Erfahrung als Mittel zur Lösung pädagogischer Probleme herangezogen; aber in dem letzten Jahrzehnt ist das in viel stärkerem Maße geschehen. Die Überbürdungsfrage rief die Ermüdungsmessungen ins Leben; aus ihnen ging die Idee einer Geisteshygiene des Schulkindes hervor. Hierauf gründete sich die Lehre von der Begabung der Kinder, auf welche bei der Organisation größerer Schulkörper und überall bei Erziehung und Unterricht Rücksicht zu nehmen ist. Weiterhin führten die Untersuchungen des kindlichen Seelenlebens zu Feststellungen über die Technik und Ökonomie des Lernens, die Vorgänge beim Lesen und Schreiben und dergl. Dadurch bekam die Kinderpsychologie eine feste Basis; sie bildet sich auf dem Grunde experimenteller Untersuchungen zu einer pädagogischen Psychologie aus, welche wieder die Grundlage einer physiologisch-psychologischen Pädagogik werden kann. Diese aber kann uns mit den Voraussetzungen bekannt machen, auf denen z. B. der Lehrplan der Schule beruht; denn sie belehrt uns darüber, in welcher Reihenfolge sich die einzelnen Anlagen beim Kinde zu Kräften entwickeln. Für die Bearbeitung des Lehrstoffes ist die psychische Zeitmessung von besonderer Bedeutung; denn sie gibt Anhaltspunkte für die Beurteilung der Bedingungen, von denen der Verlauf geistiger Arbeit

abhängt. Die Experimente über die Aussage werfen beachtenswerte Streiflichter auf die Bedingungen genauer Beobachtung, genauen Behaltens des Beobachteten und die darauf begründete Verschiedenheit der Aussage; sie gaben wieder Veranlassung, die „Erziehungsfähigkeit der Kinder zu genauer Anschauung, Beobachtung und Aussage mit diesen Experimenten zu prüfen und zugleich über die geeigneten Mittel einer Erziehung zur Anschauung und Aussage über Angeschautes Versuche zu machen" (Lay-Meumann, Die experimentelle Pädagogik). Mit der Methodik einzelner Lehrfächer befassen sich die Untersuchungen über den Rechen- und Rechtschreibunterricht; ebenso müssen die Versuche über den Werkunterricht hierher gezählt werden. Die schulhygienischen Untersuchungen haben Veranlassung zu Betrachtungen über die Lehr- und Stundenpläne, Lehrverfahren und Schulordnungen gegeben; es ist seitens der Pädagogik zu fordern, daß zuverlässige Mittel und Wege gesucht werden, durch welche der Unterricht so gestaltet wird, daß die Schädigungen der Gesundheit vermieden oder auf ein Minimum beschränkt werden.

Ein wissenschaftlicher Fortschritt in der Pädagogik in Theorie und Praxis ist nur möglich, wenn das Kind mit steter Rücksicht auf pädagogische Zwecke von der Geburt bis zur Mündigkeit nach Leib und Seele erforscht wird; diese Erforschung ist nur durch Anwendung von Experiment und Statistik möglich. Dadurch bekommt ohne Zweifel die wissenschaftliche und weiterhin auch die praktische Pädagogik eine fester begründete Basis; sie wird selbständiger als sie es bisher war. Denn sie erhält ihr eigentümliche Gesichtspunkte, unter denen sie alle Gegenstände ihrer Erörterung betrachtet; sie kann daher nicht mehr als angewandte Ethik oder Psychologie betrachtet werden. Die Ethik und Psychologie haben es mit Tatsachen des geistigen und sittlichen Lebens in ihrer natürlichen Entwicklung zu tun; die Pädagogik dagegen beschäftigt mit der Entwicklung des kindlichen Lebens unter dem Einfluß der Erziehung. „Als beschreibende und erklärende Wissenschaft von einem Tatsachengebiet bedarf die Pädagogik eines forschenden Teils, der die Erweiterung unserer Tatsachenkenntnis zu seiner Aufgabe hat; in diesem Teil kann die Pädagogik aus denselben Gründen und mit denselben Methoden Allgemeingültigkeit ihrer Resultate erlangen, wie jede andere empirische Wissenschaft" (Lay-Meumann a. a. O.). Neben diesem forschenden Teil bedarf die wissenschaftliche Pädagogik noch einen systematischen Teil; in diesem beschäftigt sie sich mit der Bestimmung der allgemeinen Begriffe der Erziehung und Erziehungswissenschaft, der systematischen Zusammenstellung der Ergebnisse der speziellen Forschung und der Ableitung von Normen für die Praxis des Pädagogen. Dabei muß allerdings beachtet werden, daß die Ziele der Erziehung und des Unterrichts stets unter dem Eifluß der Wertschätzungen eines bestimmten Zeitalters stehen; sie werden bedingt von Zeitströmungen, von der herrschenden Welt- und Lebensanschauung, der wirtschaftlichen und sozialen Kultur einer Zeit. Die so bedingten Ziele sind aber dennoch vom Standpunkte der Ethik und Psychologie einer Kritik zu unterziehen und danach zu bestimmen; sodann aber ist zu entscheiden, welche Normen für die Erziehung gelten müssen, wenn diese Ziele erreicht werden sollen und welche Mittel dazu angewandt werden müssen. Die experimentelle Pädagogik gehört dem forschenden Teile der Pädagogik an; sie hat die Aufgabe, unserer Kenntnis der tatsächlichen Verhältnisse des Erziehungsobjektes und der Wirkung der Erziehungsmaßnahmen auf dasselbe zu er-

weitern. Diese Aufgabe löst die experimentelle Pädagogik, indem sie auf die empirische Erforschung der Tatsachen der Erziehung alle Mittel und Methoden der heutigen empirischen Forschung anwendet, insbesondere die kontrollierte planmäßige Beobachtung, das messende Experiment, und die Statistik. Die experimentelle Pädagogik ist also nur ein Teil der Pädagogik, der forschende oder grundlegende; auf ihm baut sich der andere, der systematische, auf. Durch diese Gestaltung der wissenschaftlichen Pädagogik wird auch der Streit zwischen Individual- und Sozialpädagogik geschlichtet werden; beruht die experimentelle Pädagogik in erster Linie auf individueller Grundlage, so wird die systematische auch die soziale nicht unbeachtet lassen dürfen.

Wenn man den Wert der experimentellen Pädagogik vollständig anerkennt, so kann man doch über die Ausführung der betreffenden Untersuchungen verschiedener Ansicht sein; man kann darüber streiten, ob sie Sache des Lehrers oder besonderer Veranstaltungen sind. „Die Beobachtung der Schüler führt in den meisten Fällen nicht zu einem zuverlässigen Resultat; die den didaktischen Maßnahmen und ihren Wirkungen zugrunde liegenden physiologischen und psychologischen Vorgänge sind in der Regel zu kompliziert, als daß Maßnahmen und Wirkungen durch einfache Beobachtungen nach ihren ursächlichen Beziehungen durchschaut werden könnten" (Lay-Meumann a. a. O.). Es sind also besondere Beobachtungen nötig, die unter vereinfachten, allseitig kontrollierbaren Umständen angestellt werden, d. h. Experimente; diese anzustellen kann unmöglich Sache des Lehrers an und für sich sein. Wir wollen ganz absehen davon, daß heute die physiologisch-psychologische Vorbildung der seminarisch und akademisch gebildeten Lehrer in den meisten Fällen eine völlig unzureichende ist; wir wollen auch davon absehen, daß die Überfüllung der Klassen und des Lehrplans in den meisten Fällen dem Lehrer experimentelle Untersuchungen unmöglich macht. Auch der physiologisch-psychologisch gut vorgebildete Lehrer einer Klasse mit normaler Kinderzahl wird nicht die Zeit zu eingehenden, planmäßigen experimentellen Untersuchungen finden; er wird sich mit gelegentlichen Beobachtungen begnügen müssen. Im andern Falle verfällt der Lehrer gar leicht in den großen Fehler, seine Hauptaufgabe, Erziehen und Lehren, als Nebensache zu betrachten und seine Zeit und Kraft wissenschaftlichen Untersuchungen zuzuwenden; das aber ist vom Übel. Planmäßig angestellte und ausgeführte pädagogische Experimente können nur in besonderen Veranstaltungen, Laboratorien, ausgeführt werden, und auch nur von besonders dazu vorgebildeten Personen; solche Veranstaltungen müßten aber mit allen Lehrerbildungsanstalten, mit Universität und Seminar verbunden sein. Dem Schulmann kommt die Aufgabe zu, die Ergebnisse der Forschung in der Praxis des Schullebens zu erproben und zu prüfen; dadurch werden sich die Gesichtspunkte ergeben, nach denen die Forschung in der Verbesserung der Ergebnisse weiterzuschreiten hat.

Nach dem Grade, in welchem das vom Belehrenden dargebotene Wissen aufgefaßt wird, lassen sich drei Grundstufen der Belehrung aufstellen: die Auffassung, das Behalten und das Aneignen; Direktor A. Netschajeff hat die Auffassung vom psychologischen Standpunkte einer eingehenden Betrachtung unterzogen. Er versteht darunter „die Wahrnehmung des Belehrungsgegenstandes", während er unter Behalten die Fähigkeit der Wiedergabe des erhaltenen Wissens und unter Aneignen die Fähigkeit des Bedienens desselben als Mittel oder Richtschnur versteht. „Der Schüler faßt die Erklärungen des Lehrers dann wirklich auf,

wenn er während der Lektion tatsächlich diejenigen Vorstellungen erhält, welche der Lehrer in seiner Erkenntnis wachzurufen beabsichtigt." Das ist aber nur möglich, wenn diese Erklärungen anschaulich waren; Anschaulichkeit der Belehrung und Auffassung sind zwei unzertrennlich miteinander verbundene Vorstellungen, resp. ein und dasselbe, von verschiedenen Standpunkten aus betrachtete Ding. In der Regel besteht die Belehrung in der Darbietung von Worten in geeignetem Zusammenhang; „der psychische Prozeß der Auffassung des Wortes besteht darin, daß im Bewußtsein des Menschen, dem eine gewisse Kombination von Lauten dargeboten wird, diejenigen Vorstellungen reproduziert werden, welche früher mit dem Worte assoziiert waren". Zu dieser Auffassung bedarf der Schüler einer bestimmten Zeit, die nach der Art der mit dem Worte verbundenen Vorstellung länger oder kürzer ist. So beanspruchen, wie experimentelle Untersuchungen gezeigt haben, unerwartete Mitteilungen einen größeren Zeitraum für die Auffassung resp. die Reproduktion der den Worten entsprechenden Vorstellungen als erwartete; in diesem Falle kann der Schüler dem Lehrer, wenn letzterer auf diese Tatsache keine Rücksicht nimmt, nicht folgen. „Im beständigen Vorbereiten des Schülers für eine Wahrnehmung bestimmter, den gegebenen Wörtern entsprechender Vorstellungen liegt die wahre Hygiene der Aufmerksamkeit, ohne welche bekannte Wörter sich leicht in leere Töne verwandeln;" diese Vorbereitung aber hängt wesentlich ab von der klaren Stellung der Frage und dem Weglassen von Details, welche dem Schüler als zufällige und unerwartete erscheinen können. Im Zustande der Ermüdung richtet sich die ganze Aufmerksamkeit des Schülers auf die äußere lautliche Seite des Wortes; die meisten, im gegebenen Augenblick durch das dargebotene Wort hervorgerufenen Assoziationen tragen infolgedessen den Charakter der Sinnlosigkeit. „Die Bedeutung des Wortes übt unter diesen Umständen keinen Einfluß aus auf die Leichtigkeit des Memorierens, da bei der vorausgesetzten Schwächung des Assoziationsvermögens die Bedeutung überhaupt nicht aufgefaßt wird, und der Mensch mit gleicher Leichtigkeit (oder besser gesagt mit gleicher Schwierigkeit) alle ihm dargebotenen Wörter behält, ganz unabhängig von ihrer Bedeutung." Im nicht ermüdeten Zustande dagegen verbinden jüngere Kinder mit dem Worte konkrete Einzelvorstellungen, selten abstrakte Allgemeinvorstellungen; bei älteren Kindern treten letztere schon häufiger auf. Auch die Art der Einzelvorstellung übt auf die Auffassung einen Einfluß aus; Wörter, welche visuelle Vorstellungen ausdrücken, werden gewöhnlich leichter behalten, als akustische Vorstellungen repräsentierende Wörter usw. Ein dargebotenes Wort kann im Bewußtsein des Schülers verschiedene Vorstellungen hervorrufen, konkrete und abstrakte und dergl.; der Lehrer muß diese Möglichkeit immer im Auge behalten und beim Gebrauch der einzelnen Wörter stets überlegen, welcher Art die Vorstellungen sind, die beim Schüler wachgerufen werden, und inwiefern es im gegebenen Falle gleichgültig ist, ob es visuelle, akustische, motorische, konkrete oder abstrakte sind. „Ergibt sich zum Begreifen irgend eines Gegenstandes die Notwendigkeit, daß der Hörer mit dem gegebenen Wort Vorstellungen ganz bestimmter Art verbinde, so muß für eine vorhergehende zweckentsprechende Richtung seiner Aufmerksamkeit Sorge getragen werden;" der Schüler muß dadurch gleichsam gezwungen werden, seiner Auffassung eine bestimmte Richtung zu geben. Die Belehrung erreicht nur dann ihren Zweck, wenn der Schüler tatsächlich diejenigen psychischen Zustände durchlebt, in welche ihn der Lehrer versetzen wollte; er muß daher durch die Belehrung

in alle psychischen Zustände versetzt werden, welche den Inhalt der dargebotenen Begriffe bilden. Um eine gewisse Anschaulichkeit bei der Wiedergabe von allgemeinen Vorstellungen zu erzielen, ist es notwendig, daß im Bewußtsein des Schülers mehr oder minder partielle Bilder wachgerufen werden, welche Träger der allgemeinen Vorstellungen sein können; man muß aber auch die Aufmerksamkeit des Schülers nur auf diejenigen Seiten der Vorstellung richten, welche für die richtige Auffassung von wesentlicher Bedeutung sind. Sinnlich wahrnehmbare Gegenstände führt man daher am besten sinnlich wahrnehmbar vor; dabei muß man dann auch die Aufmerksamkeit der Schüler auf die charakteristischen Merkmale lenken. „Der Lehrer muß, wo er nur kann, einseitige Beispiele vermeiden, und, falls es irgendwie angängig ist, dieselben verschiedenen Gebieten entnehmen; abgesehen von der Vorführung von mannigfaltigen bildlichen Beispielen, muß er jedem einzelnen Schüler helfen, den bezüglichen Begriff mit Hilfe der für ihn geläufigen Vorstellungen zu erwerben." Denn die Schüler sind für die Auffassung eines Begriffs verschieden befähigt; der Lehrer muß also versuchen, sie im einzelnen so zu bestimmen, daß eine richtige Auffassung möglich ist. „Um nun zweckentsprechend vorzuschreiten, muß der Lehrer natürlich vorher die vorherrschenden Stimmungen seiner Klasse, diejenigen Standpunkte, welche die Bildung der Begriffe bei seinen Schülern vorzugsweise bedingen, kennen lernen;" ein gutes Mittel dazu ist die Analyse zweckmäßig gewählter schriftlicher Arbeiten, sowie eine entsprechende Unterhaltung mit den Schülern.

Neues Licht auf das Problem der Gedächtnisübung haben die experimentellen Untersuchungen von Ebert und Meumann geworfen (Über einige Grundlagen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses); es handelt sich dabei namentlich um die Frage, ob durch Übung eines Spezialgedächtnisses eine allgemeine Vervollkommnung des Gedächtnisses hervorgebracht wird. Die Vermögenstheorie spielt bekanntlich in der heutigen Psychologie keine Rolle mehr; man spricht nicht mehr von einem Vorstellen als einem allgemeinen Vorgange, sondern von einzelnen Vorstellungen und ihrem Zusammenfügen, von einem Vermögen der Assoziation und Reproduktion einer Vorstellung usw. Was wir also üben, vervollkommnen und beseitigen können, das sind nicht allgemeine Vermögen, sondern Assoziation und Reproduktion einzelner Vorstellungen. Die Übungsdispositionen für einzelne Vorstellungen bringt man aber nach dem Grade der Verwandtschaft in besondere Gruppen (Farbengedächtnis, Raum-, Zeit-, Tongedächtnis, Namen- und Zahlengedächtnis und dergl.). Die Übung ist überhaupt in gewissem Sinne Spezialübung; wir üben z. B. nur bestimmte Muskeln für bestimmte Bewegungen oder einzelne geistige Fähigkeiten als einzelne Betätigung im einzelnen Falle an einem bestimmten Stoffe. Aber die von Ebert-Meumann (a. a. O.) angestellten Versuche ergaben, daß die indirekte Übung der Gesamtgedächtnisfunktion eine empirisch nachweisbare Tatsache ist, wenn auch der Wert derselben je nach den verschiedenen Bedingungen, unter denen die einseitig speziellen Übungen vorgenommen wird, verschieden sein dürfte. „Die Funktionen des unmittelbaren Behaltens auf Grund einmaliger Auffassung der unmittelbar zu reproduzierenden Eindrücke und des dauernden Behaltens durch wiederholtes Erlernen sind zwei ganz verschiedene Gedächtnisleistungen. In dem einen Falle handelt es sich im allgemeinen darum, daß auf Grund einer unmittelbaren Nachwirkung der Eindrücke ein Reproduzieren stattfindet,

noch ehe diese Eindrücke verklungen sind. In dem andern Falle dagegen — beim dauernden Behalten — ist die Aufgabe des Gedächtnisses insofern eine völlig andersartige, als die Eindrücke inzwischen wieder vollständig ausgelöscht waren und eine Reproduktion derselben im engeren Sinne des Wortes notwendig wird. Beim unmittelbaren Behalten kann man nicht von einer Schaffung dauernder Übungsdispositionen reden, weil die Eindrücke schon ganz kurze Zeit nach ihrer Applikation nicht mehr reproduzierbar sind. Beim dauernden Behalten dagegen ist es gerade die Herstellung dauernder Übungsdispositionen, welche eine Reproduktion auch nach sehr langer Zeit ermöglichen, auf Grund der wiederholten Einprägung des Charakteristischen des Vorgangs. Die Bedingungen beider Arten des Behaltens sind daher auch ganz verschieden. Für das unmittelbare Behalten ist die Hauptbedingung eine einmalige, höchst intensive Konzentration der Aufmerksamkeit mit möglichst vollständiger Hemmung aller störenden Eindrücke und Vorstellungen. Bei dem Dauernd-Behalten ist die Hauptbedingung die Wiederholung der Eindrücke, während die Aufmerksamkeit nur als eine Mitbedingung erscheint. Das unmittelbare Behalten hat eine große Verwandtschaft mit dem physiologischen Nachbilde von Sinneseindrücken; es ist wie dieses durch die Qualität und Intensität des Reizes (z. B. der vorgesprochenen Worte) mit bestimmt. In der individuellen Begabung ist die Befähigung für unmittelbares Behalten und dauerndes Einprägen verschieden verteilt. Aus allen diesen Überlegungen ergibt sich, daß die Assoziierung von Eindrücken für den Moment und die dauernde Assoziation oder Schaffung ausdauernder Übungsdispositionen zwei verschiedenartige psychologische Vorgänge sind, von denen jeder seine eigentümlichen Bedingungen und seine individuell verschiedene Ausprägung hat. Für das momentane Assoziieren ist der entscheidende Faktor Konzentration der Aufmerksamkeit unter gleichzeitiger Hemmung aller übrigen Eindrücke auf eine günstige Gefühlslage. Für das dauernde Behalten ist der entscheidende Faktor das Wiederholen der gleichen Tätigkeit unter gleichen inneren und äußeren Bedingungen, wobei die Aufmerksamkeit nur eine unter den mancherlei inneren Bedingungen darstellt. Sinnvolle Stoffe werden viel leichter behalten als sinnlose. Lustgefühle fördern die Arbeit des Gedächtnisses in hohem Grade; Unlustgefühle, eine wechselnde Stimmungslage und übermäßiger Aufwand von motorischen Spannungen hemmen die Arbeit des Gedächtnisses sehr stark" (Ebert-Meumann a. a. O.). Die Hauptursache der allgemeinen Steigerung des Gedächtnisses beim fortgesetzten Lernen ist in der Mitwirkung verwandter Gedächtnisfunktionen zu suchen; aber auch die Vervollkommnung anderweitiger psychischer Funktionen und die Erwerbung von Kunstgriffen und technischen Mitteln sind als Mitursachen in Betracht zu ziehen. Bei sinnvollen Stoffen besteht der Fortschritt durch Übung hauptsächlich darin, daß eine rechte Zusammenstimmung zwischen den sinnlichen und logischen Mitteln erreicht wird; als logisches Mittel sind die Hauptpunkte des Gedankenganges anzusehen. Der Wille oder der Entschluß, eine Vervollkommnung zu erreichen, ist ein absolut notwendiges Element des Übungsfortschrittes; mit dem Fortschritt der Übung wird der Wille zur Vorvollkommnung von selbst immer lebhafter und macht alle zur Erreichung des Zweckes der Tätigkeit notwendigen Hilfsvorgänge dem einen Zwecke dienstbar. Dazu kommt noch, daß der Fortschritt der Übung sich selbst die für die Ausführung einer Tätigkeit günstige Stimmungslage schafft; durch das leichtere Gelingen und das Bewußtsein der Sicherheit des Erfolges entstehen Lustgefühle. Als das

eigentliche Mittel für die Erwerbung und Befestigung der Übungsdispositionen ist zunächst die Steigerung der psychophysischen Erregbarkeit bei der erstmaligen oder wiederholten Tätigkeit in Betracht zu ziehen; dabei wirken die Intensität der Konzentration der Aufmerksamkeit, die Lustgefühle und die motorischen Spannungen fördernd, die Unlustgefühle, und das Übermaß motorischer Spannungen hemmend. Je länger der Vorgang dauert, und je öfter er wiederholt wird, desto festere werden die Dispositionen; jedoch ist auch hier jedes Übermaß hemmend, weil eine Ermüdung oder Erschlaffung der geübten Zentren eintritt, die durch Erholung und Abwechslung während der Pausen wieder gehoben werden muß.

Auf dieser psychologischen Grundlage baut sich die Individualpädagogik auf; sie bedarf der Ergänzung durch die auf der ethischen Grundlage auferbauten Sozialpädagogik, die sich zu einem System der Pädagogik zusammenschließen. Unsere Zeit ist der Systembildung in der Pädagogik nicht günstig; sie baut einerseits noch zu sehr an den Fundamenten und sucht anderseits mehr den praktischen Zweck zu dienen. In den den Unterrichtszwecken dienenden Lehrbüchern behilft man sich meistens mit den alten Bausteinen, die man durch einzelne neue ergänzt; ein einheitliches Bauwerk kann dadurch allerdings nicht entstehen. Der Versuch eines Systems der Pädagogik, den Professor Rein gemacht hat, kann nicht als vollständig gelungen bezeichnet werden (Pädag. Jahresber. 1902); durch die Voranstellung des praktischen Teiles leidet die ganze Darstellung, weil eine ganze Reihe theoretischer Erörterungen eingeflochten werden mußten, deren gründliche Behandlung an dieser Stelle nicht möglich war. Demgegenüber schweben andere Darstellungen der Pädagogik, die auf philosophischer Grundlage aufgebaut sind, in der Luft, weil sie diese Grundlage mit metaphysischen Spekulationen durchsetzen; auch sie lassen den genetischen Gang in der Darstellung vermissen. Natorp hatte in seiner 1899 erschienenen Schrift „Sozialpädagogik“ versucht, die Wechselbeziehungen zwischen Erziehung und Gemeinschaft darzustellen; er betrachtet die Erziehung, deren Kern er in der Erziehung des Willens sieht, als bedingt durch das Leben der Gemeinschaft und wiederum bedingend durch deren Gestaltung. Die Erziehung wird von ihm im weiteren Sinne erfaßt; das letzte hohe Ziel ist Vergemeinschaftung und damit Versittlichung des ganzen Lebens eines Volkes. Die Erziehung soll sich also in den Dienst der Gemeinschaft stellen; das Leben der Gemeinschaft aber soll seine mancherlei Richtungen ganz der Erziehung dienstbar machen. Von Anfang an muß eine Bildung durch Arbeit zur Arbeit erzielt werden; auf dieser Grundlage muß sich alle Bildung aufbauen. Das soziale Leben stellt sich so als ein großer Organismus zur Menschenbildung dar; dadurch wird die Gesellschaftslehre, die Soziologie, in die engste Beziehung zur Erziehungslehre gebracht. Es stellt sich infolgedessen das Bedürfnis her, auf die philosophischen Gründe beider Wissenschaften zurückzugehen. Natorp sucht diese Gründe in der Philosophie des Neukantianismus; Humanität ist für ihn die Vollkraft des Menschentums im Menschen, die harmonische Entfaltung aller Seiten des menschlichen Wesens im einzelnen Menschen. (Pädag. Jahresber. 1903, S. 72 ff.). Die Sozialpädagogik „hat als Theorie die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, und zwar unter der berechtigten Voraussetzung, daß die Gesellschaftsform veränderlich sei, zu erforschen“; sie hat es in erster Linie mit der Erziehung des Willens zu tun, denn „der erziehende Wille erlangt nur dadurch Einfluß, daß er den Willen des Zöglings zu gewinnen und auf das gewollte Ziel

hinzulenken weiß". Eine solche Auffassung der Erziehung und deren philosophische Begründung mußte auf entschiedenen Widerspruch stoßen; „die darin ausgedrückte methodologische Grundüberzeugung und mit ihr die ganze wissenschaftliche Absicht des Buches hat seitens der Kritik nur ausnahmsweise Zustimmung, weit überwiegend schroffe Ablehnung erfahren". So sagt der Verfasser in der Vorrede zur zweiten Auflage, die im laufenden Jahre erschienen ist; dennoch hat das Buch, wie das Erscheinen der neuen Auflage beweist, viele Leser gefunden. Der Einfluß von Plato und Kant hat Natorp in eine abstrakt-formalistische Denkrichtung geleitet, die seine ganze Pädagogik durchzieht und die richtige Auffassung sehr erschwert; es kann daher nicht wundern, daß die deduktive Grundlegung zur Gesellschafts- und Erziehungslehre vielfach nicht im Sinne Natorps aufgefaßt wurde. Mit den falschen Auffassungen seiner Grundlegung geht nun Natorp in der Vorrede der neuen Auflage zunächst ins Gericht; er beschäftigt sich in dieser Hinsicht namentlich mit den Soziologen Barth und Jenker. Die Streitfragen, um die es sich hier dreht, sind für die Pädagogik nicht von prinzipieller Bedeutung; ob man sich die physische Entwicklung als begrenzt oder unbegrenzt denkt und den sittlichen Fortschritt der Menschheit als notwendig oder nur als tatsächlich ansieht, kann die Pädagogik als Theorie und Praxis nicht wesentlich beeinflussen. Dagegen befindet sich Natorp in Übereinstimmung mit dem Soziologen Tönnies darin, „daß es falsch ist, den Grund der Entwicklung schlechthin auf der materiellen Seite zu suchen, so daß die politische und geistige Entwicklung von der ökonomischen als der materiellen einseitig abhängig gedacht wird"; vielmehr ist nach Natorp und Tönnies der psychische Faktor der wesentliche aller sozialen Entwicklung, auch der ökonomischen. Gegenüber dem Philosophen Volkelt gesteht Natorp zu, daß er allzu „gradlinig" konstruiert hat, wenigstens für den, „der dem Buche unmittelbar Anweisungen für die Praxis entnehmen wollte"; er erkennt an, „daß eine durchgeführte praktische Pädagogik ebenso wie eine durchgeführte empirische Soziologie auf die „Masse und Macht des Allzumenschlichen" ganz anders Rücksicht zu nehmen hätte". Weil Natorp, so legt er dar (a. a. O.), um in der Theorie der Verwicklungen Herr zu werden, geradlinig zum Ziel zu gelangen sucht, lehnt er die Psychologie als primäre Grundlage der Pädagogik ab; das aber wird von O. Gramzow entschieden getadelt. Damit wird auch der deduktive Aufbau, der dem Buche seinen Charakter verleiht, verworfen; dieser aber folgt notwendig aus der philosophischen Weltanschauung des Verfassers und ist daher auch in der neuen Auflage beibehalten worden. Auch die Herbartianer treten diesem Aufbau der Pädagogik statt auf der Psychologie auf Erkenntnistheorie und Logik entschieden entgegen; sie bestreiten, daß die Psychologie, wie die Neukantianer behaupten, nur insofern eine Hilfswissenschaft der Pädagogik sei, welche die Hindernisse auf dem Wege der Erkenntnis wegzuräumen hat. Die durch die Erkenntnislehre erweiterte Logik zeigt die gesetzmäßigen Zusammenhänge des Bildungsinhaltes, und nach ihnen hat sich der Unterricht zu richten; das Ziel des Unterrichts ist aber bei den Neukantianern Erkenntnis des gesetzmäßigen Zusammenhanges des Bildungsinhaltes, also Wissen. Aber „Wissen ist nichts unmittelbar Wertvolles (wie es das Unterrichtsziel sein muß); es wird erst ethisch wertvoll, wenn es sich in den Dienst des guten Willens stellt" (Just, Die Pädagogik der Neukantianer; Zeitschr. f. Philos. u. Päd.). Die Wissenschaft hat Erkenntnis zum Ziel; sie hat den objektiven Zusammenhang der Dinge zu erforschen. Die Erziehung

aber hat die Persönlichkeit zu bilden, welche die der Wissenschaft gestellte Aufgabe lösen kann; für sie ist Wissen nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck, zur Bildung der sittlichen Persönlichkeit. Der Unterricht ohne weiteres wirkt noch nicht erziehend im vollen Sinne des Wortes; es muß vielmehr dafür gesorgt werden, daß das durch den Unterricht erzeugte Wissen in den Dienst des sittlichen Willens gestellt wird.

Es wird ohne Zweifel sehr viel auf dem Gebiete der Pädagogik geschrieben; aber wirklich wissenschaftliche Werke von größerem Umfang erscheinen wenig auf diesem Gebiete. „Wenn wir," sagt Dr. Schmidlung (Päd. Zeitg.), „das Niveau sowohl der historischen wie auch der systematischen Pädagogiken, der Lehrbücher und Hilfsbücher, näher betrachten; wenn wir die im Briefkasten manches pädagogischen Blattes erscheinenden Fragen und Antworten, die über die Höhe der betreffenden Studien Winke geben, überschauend betrachten: so ist der Eindruck wahrlich nicht erfreuend. Derlei muß uns vor akademischen Kreisen kompromittieren." Nach größeren Werken in der Pädagogik wird wenig gefragt; beim Studium der Geschichte der Pädagogik behilft man sich meistens mit Leitfäden und kleineren Lehrbüchern. Anderseits sind manche Pädagogen nicht faul im Kritisieren von größeren pädagogischen Werken und wissen recht gut zu sagen, was uns auf diesem Gebiete fehlt; aber sie selbst legen auch nicht Hand ans Werk. Mängel und Fehler werden alle diese Werke haben, besonders, wenn sie der Schulmann im Berufe schreiben muß; aber deswegen sollte man sich doch nicht mit dem Klagen und Kritisieren zufrieden geben.

Über „Die Didaktik als Programm, als Versuchs- und Studiengebiet, als Wissenschaft" spricht sich Professor Willmann aus (Aus Hörsaal und Schulstube); daß dabei den Jesuiten ihr Verdienst nicht vorenthalten wird, kann uns bei Willmann nicht wundern. „Nach zwei Seiten," sagt er, „sind die alten Didaktiker zu ergänzen und zu berichtigen: Das Lehrgeschäft muß nach seinen historischen Zusammenhängen und Traditionen gewürdigt werden, und das Prinzip des Organischen ist auf den Lehrinhalt auszudehnen, dessen Struktur für das Lernen nicht weniger die Norm abgibt, als dies die Schritte des geistigen Wachstums tun. Das Maß des Unterrichts ist nicht der Schüler allein, sondern zugleich der im Unterrichten zu überliefernde Inhalt; kommt dieser nicht zur rechten Geltung, so wird bei der sublimsten Lehrform nichts gelernt." Bekanntlich faßt Willmann die Didaktik nicht mehr als „Lehrkunst" (Lehrkunde), sondern als „Bildungslehre" auf; der Bildungsinhalt ist für ihn „ebensogut ein Gegenstand der Bildungslehre wie die individuelle Bildungsarbeit und die soziale und historische Gestaltung des Bildungswesens mit ihren teils bleibenden, teils wechselnden Bildungsmotiven und -zwecken". Die „Volksschulpädagogik hat", nach Willmann, „ihre Prinzipien nicht in sich, sondern über sich; wie es mit den Elementen zu halten ist, muß darnach bestimmt werden, wovon oder wofür sie die Elemente sind". Indessen sind wir der Ansicht, daß die Volksschulpädagogik von der gymnasial- und theologisch-pädagogischen Literatur wenig Nutzen gehabt hat und hat; wohl aber muß sie darnach trachten, ihr Fundament wissenschaftlich mit Hilfe der Anthropologie, Soziologie, Logik, Ästhetik und Ethik auszubauen, wozu wir aber, im Gegensatz zu Willmann, des Aristoteles nicht mehr zu bedürfen glauben, noch weniger aber des Augustinus und Thomas von Aquino. Dagegen wollen wir seinem Rate folgen und die deutschen Klassiker auf uns wirken lassen, besonders Herder; denn dieser war „Dichter, Gelehrter und Schulmann

zugleich." Die ganze Tätigkeit des menschlichen Geistes ist darauf gerichtet, ein Bild der Welt in sich zu erzeugen; dazu muß der Schulunterricht den Grundstein legen. „Die Wissenschaft hat dafür zu sorgen, daß dieses Bild der Wirklichkeit entspreche; der Logik liegt es ob, Regeln zu geben, welche die Zeichnung des Bildes korrekt machen" (v. Sallwürk, Logik und Schulwissenschaft). Die Wissenschaft entsteht nur durch den Zusammenhang ihrer Erkenntnisse; sie besteht daher aus einer Reihe kausal verbundener Urteile. Jeder Mensch will ein Weltbild sich gestalten, wenn dasselbe auch noch so beschränkt ist; der Unterricht muß daher die Gestaltung des Weltbildes sich zum Ziele setzen. Daher kann der Unterricht auf eine systematische Ordnung seiner Erkenntnisse nicht verzichten; ohne diese entsteht eben kein Weltbild. Er muß den Schüler beobachten und ergründen lehren, ihn aber auch zum Ordnen seiner Erkenntnisse anleiten; er muß Reihen zusammenhängender Erkenntnisse im Geiste des Schülers herstellen. Auf Grund der Beobachtungen und Untersuchungen soll der Schüler Begriffe und Urteile bilden lernen; diese Begriffe und Urteile soll er dann zu Schlüssen verbinden. „Die Begriffe sind die geistigen Abbilder der Dinge; die Urteile bilden die Dinge mit ihren Beziehungen ab" (v. Sallwürk a. a. O.). Im menschlichen Geiste ordnen sich die Vorstellungen nach ihren verwandtschaftlichen Beziehungen zu Gruppen; es bilden sich die Begriffe von Gattungen, Klassen usw., die also Schöpfungen des Menschengeistes sind und von ihm in die Welt hineingetragen werden. Die Logik bringt Ordnung in diese Begriffe, indem sie die nächsthöhere Ordnung aufsucht (Klassifikation) zu der das Ding gehört und innerhalb dieser Ordnung seine spezielle Stellung durch Angabe des unterscheidenden Merkmals bestimmt (Definition); dadurch aber kommt man zum Urteil. Das Weltbild besteht aus Urteilen, die durch den Inhalt ihrer Prädikate sich voneinander unterscheiden; nach dem Erkenntnisinhalt, den sie uns bieten, sind die Urteile verschiedener Art. Eine Erweiterung unserer Erkenntnis bewirken nur die Urteile, deren Prädikate in innerer Verbindung zum Subjekt treten, weil wir durch sie etwas Neues erfahren, das nicht an eine zufällige Veranlassung gebunden ist; das sind nur die erklärenden Urteile (Gold ist ein Metall; das Gold ist schwer) und nicht die berichtende (dieser Baum ist eine Palme). Das erste Bedürfnis der Erkenntnis ist die Feststellung des Tatbestandes (Statistik); die wissenschaftliche Erkenntnis aber begnügt sich damit nicht, sie fordert den Zusammenhang der Tatsachen. Um das zu ermöglichen, müssen die Tatsachen erst genau durch Beobachtung in verschiedenen Fällen festgestellt und genau beschrieben werden; denn nur dann ist es möglich, jedem einzelnen den richtigen Platz in der Reihe der Erscheinungen anzuweisen und die Beziehungen zu andern zu erkennen. Das weitere Bestreben der Erkenntnis geht nun darauf hinaus, den inneren Zusammenhang der einzelnen Tatsachen aufzufinden, sie nach diesem Zusammenhang zu ordnen und hinter der Erscheinung das Gesetz zu sehen. Um zu diesem Ziel zu gelangen, ist zunächst eine Zergliederung der Erscheinungen nötig (Analyse); sodann werden die gefundenen Teile nach ihrem inneren Zusammenhang angeordnet (Synthese). Wollen wir zu einer sicheren Kenntnis der Welt gelangen, so müssen wir das sich unserer Beobachtung darbietende Stück derselben immer genauer betrachten und die alle möglichen Zusammenhänge der einzelnen Tatsachen zu erfassen suchen. Wir fassen zunächst Wahrnehmungen, die wir an einer Reihe von Gegenständen gemacht haben, zusammen(Summation) und geben ihnen einen gemeinsamen Namen (Gattung); wir bringen aber

auch die Wahrnehmungen nach ihrer Verwandtschaft in Zusammenhang (Generalisation) und bringen diesem Zusammenhang in einer sprachlichen Formel zum Ausdruck (Gesetz).

Die Pädagogik der Gegenwart „ist das Ergebnis einer langen Entwicklung, ist für jetzt das letzte Ende der Geschichte, das geschichtlich Gewordene" (Dr. Zimmer a. a. O.); sie muß daher auch zugleich der Ausgangspunkt für die Pädagogik der Zukunft sein. Es ist aber, wie schon wiederholt hervorgehoben worden ist, nicht richtig, wenn man, wie es auch wieder Dr. Zimmer tut, die Herbartsche Pädagogik als die Pädagogik der Gegenwart bezeichnet; denn in Wirklichkeit gehört sie der Vergangenheit an. „Die Geschichte zeigt uns ein Werden, ein Verschwinden, ein Bleiben. Alles Gewordene verschwindet, sobald es sich als unzweckmäßig für die jeweilige Gegenwart herausstellt; wenn es aber nicht verschwindet, so erweist es sich damit als zweckmäßig, brauchbar und wertvoll" (Zimmer a. a. O.). Die auf der heutigen Anthropologie, Soziologie und Philosophie aufgebaute Pädagogik ist, wie die Systeme von Döring und Natorp zeigen, eine andere als die von Herbart auf der Psychologie und Philosophie s. Z. aufgebaute; die Grundwissenschaften haben sich umgestaltet, infolgedessen muß auch die Pädagogik umgestaltet werden. Gewiß, die Systeme von Döring und Natorp haben heute noch neben Herbart, der noch bei einem Teil der Pädagogen in hohem Ansehen steht, keine besondere Bedeutung und werden sie wohl auch nie in dem Maße als es bei Herbart der Fall gewesen ist, erlangen; denn sie wurzeln zum Teil mit ihren Grundlagen noch zu sehr in der Vergangenheit und können daher nur als Übergang zu einer neuen Zeit in der Pädagogik betrachtet werden. Zu dieser sind Bausteine schon genug vorhanden; es fehlt nur der geniale Meister, der sie nach einheitlichem Prinzip zusammenfügt. Das aber war Herbart; er hat es verstanden, das Wertvolle aus der Vergangenheit aufzunehmen und zu einem auf einheitlicher Grundlage beruhenden System um- und auszubauen. Da seine philosophische Grundlage vielfach in Gegensatz zu der Philosophie eines Fichte, Schelling und Hegel, die zu seiner Zeit herrschten, trat, so hielt es ihm schwer, zur Anerkennung zu gelangen; erst nachdem seine Philosophie sich den Sieg errungen hatte, gelang es auch seiner Pädagogik, denselben zu erringen. Heute aber besitzt die Herbartsche Pädagogik die durch schwere Kämpfe errungene Herrschaft nicht mehr; sie hat sie allmählich verloren und wird sie bald völlig verloren haben. Im eigenen Lager tritt die Spaltung zwischen den Anhängern Herbarts, Herbart-Stoys und Herbart-Zillers immer mehr hervor und verstärkt das Mißtrauen gegen die feste Begründung dieses Systems; viel ernster und wirksamer aber ist der Kampf, den die moderne Wissenschaft und Philosophie gegen das System Herbarts begonnen hat. In der Pädagogik als solcher liegt der Entwicklungsgedanke; dieser aber zwingt sie zur Fortentwicklung, und diesem widerspricht es auch, bei Herbart stehen zu bleiben. „Von der großen Menge der Gebildeten," sagt Prof. Dr. Rothenbucher (Geschichte der Philosophie), „ist Herbart vergessen, selbst der Name; nur in Lehrerkreisen kennt man ihn." „Gegenüber den erfolgreichen Angriffen, die von der modernen Wissenschaft gegen die Herbartsche Philosophie gerichtet worden sind, halten die pädagogischen Anhänger des großen Mannes mit einer eigentlich nur aus pietätvollem deutschen Konservativismus zu begreifenden Zähigkeit an der Begründung der Herbartschen Pädagogik durch die Herbartsche Ethik und die Herbartsche Psychologie fest" (Zimmer a. a. O.). Herbart hat aus der Vergangenheit,

von seinen Vorgängern, viele erprobte Lehren in sein System herübergenommen; sie bleiben auch wertvoll für die Zukunft. Er hat diese Lehren durch seine Psychologie und Ethik zu begründen und zu einem System zu vereinigen gesucht, wobei er sie auch umgestaltet und ausgebaut hat; dadurch wurde die wissenschaftliche Pädagogik wesentlich gefördert. Aber Herbarts Psychologie und Ethik sind durch seine Philosophie beherrscht, sind philosophisch begründet; daher sind sie und mit ihnen seine Pädagogik wie sein philosophisches System wandelbar. Aber er ist ein pädagogischer Klassiker, d. h. ein Pädagog, der mit einzelnen seiner Lehren auch heute noch einen Einfluß auf die Pädagogik ausübt; dafür gebührt ihm auch ein Platz in der Geschichte der Pädagogik. Auf der Anthropologie und Soziologie unserer Zeit, sowie den aus dieser in Verbindung mit der Philosophie entstehenden Logik, Ethik und Ästhetik, sowie dem deutschen Volkstum muß eine neue Pädagogik im wahren Sinne des Wortes werden.

Daß die wissenschaftliche Pädagogik sich nicht auf philosophische Systeme gründen darf, haben wir schon oft betont; denn philosophische Systeme sind etwas höchst Subjektives und daher raschem Wandel unterworfen. Anthropologie und Soziologie müssen vielmehr die Grundwissenschaften der allgemeinen Pädagogik sein; als Hilfswissenschaften entwickeln sich aus ihnen Logik, Ethik und Ästhetik, die auch einen philosophischen Abschluß suchen, der wiederum zu philosophischen Fragen führt. Die Anthropologie und Soziologie enthalten auch in ihren speziellen Teilen Richtlinien für die besondere Pädagogik; auf ihnen baut sich das Prinzip des Volkstums auf, welches als „die Summe der Wesensbesonderheiten eines Volkes" (Dr. Zimmer, Volkstums-Pädagogik) zu erfassen ist. „Das deutsche Volkstum ist der Ausdruck der Volksseele, wie sie sich zu den verschiedenen Zeiten der Geschichte entwickelt hat; mit den Regungen des Volkstums muß es die Volkskunde zu tun haben" (Reuschel, Volkskundliche Streifzüge), „wie sie sich in der Anlage von Haus und Hof, in der Tracht, in Sitte und Brauch, in Glaube und Recht, in der Sprache, in der Dichtung des schlichten Mannes äußert" (Mogk in „Mayer, Das deutsche Volkstum"). Aus dem Volkstume aber wachsen auch die bei den sogenannten Gebildeten bei den oberen Ständen sich entwickelnden Äußerungen der Volksseele hervor; soweit dies der Fall ist, sind auch sie ein Ausdruck des Volkstums und Gegenstand der Volkskunde im weiteren Sinne des Wortes. Der Deutsche, so lehrt uns die Volkskunde, bedarf starker und langandauernder Eindrücke, um zu geistigem Leben angeregt zu werden; die Wirkung ist dann aber auch um so tiefer, der Erregungszustand um so dauernder. Beim Deutschen konzentrieren sich alle Reizwirkungen und werden infolgedessen intensiver; seine geistige Tätigkeit, Vorstellen (Denken), Fühlen und Wollen, sind mehr auf die Verinnerlichung als auf die Veräußerlichung gerichtet. Diese Eigenschaft beruht einerseits auf einer ursprünglichen und vererbten Anlage; anderseits ist sie durch den Einfluß des deutschen Landes im Laufe der Zeit noch besonders ausgebildet worden, weil seine Natur die Bewohner zum engen häuslichen Leben und zum innigen Verkehr mit der heimatlichen Natur zwang. Das so entstehende Naturgefühl bevölkerte im Verein mit dem gepflegten Persönlichkeitsgefühl die lebendige Natur mit persönlich gedachten schaffenden Kräften; der Deutsche sieht in der Natur ebensolche innere Triebkräfte, wie er sie in seinem Innern erlebt, und gewinnt dadurch zur Natur und ihren Erscheinungen ein persönliches Verhältnis. In allem Denken und Wollen des Deutschen spricht infolge der Verinner-

lichung seines geistigen Lebens das Gemüt mit; daher spielt auch die Mystik im deutschen Volkstume eine große Rolle. Der Deutsche ist ein geborener Individualist; der Trieb (Wille), seine Individualität zu wahren und geltend zu machen, ist stark. Der Intellekt entwickelt sich langsam aber sicher; die deutsche Bedächtigkeit prüft alle Einzelheiten, bevor sie das Ganze erfaßt und zu einem Entschlusse kommt. Infolgedessen dringt der Deutsche tief in die Dinge ein und ergreift sie in ihrem ganzen Umfange; die Gründlichkeit paart sich dabei mit Willenszähigkeit. Beruht darauf einerseits die deutsche Gelehrsamkeit, so anderseits auch das deutsche Spezialistentum; dem Deutschen gilt die Wahrheit mehr als alles, die infolge seiner Innerlichkeit oft mehr subjektiv als objektiv ist. Gar leicht artet dieses Sinnen und Philosophieren zu Grübeleien und Spekulieren aus; in normalen Verhältnissen führt es zum Aufbau einer realidealen und gemütvollen Welt- und Lebensanschauung. In ihr wurzelt das sittliche Pflichtgefühl; der Idealismus des Verstandes verwandelt sich in den Idealismus des Willens, in den Glauben an Ideale und das Streben nach Idealen. „Die Sehnsucht aus der realen Welt nach einer idealen und die aus der Betätigung dieser Sehnsucht entstehenden inneren Kämpfe sind einer der tiefsten Züge deutschen Wesens; im äußeren Kampfe um das Ideale erlahmt die deutsche Beharrlichkeit nie" (Meyer a. a. O.). Den von außen an den Deutschen herangebrachten Ideen steht der Deutsche kritisch und skeptisch gegenüber, wenn er sie nicht, wie das häufig bei kirchlichen Dogmen der Fall ist, mit dem Gefühl erfaßt; ist das letztere der Fall, so wird der Glaube zu einer Macht der ihn tragenden Autorität der Kirche. Doch auch in diesem Falle glaubt der Deutsche seine Freiheit bewahrt und sich aus freiem Willen der Autorität unterworfen zu haben; er ist Individualist und hält an der Freiheit des Individuums fest. Die deutsche Sprache zeigt deutlich die nationalen Eigentümlichkeiten; sie ist ja auch das wichtigste Äußerungsmittel der Innerlichkeit. Auf der Basis der Individualität und Innerlichkeit beruhen auch die deutsche Dichtung und die deutsche Kunst; der Inhalt steht über der Form, das individuell Charakteristische über dem formal Schönen. Die deutsche Dichtung „schildert am liebsten und besten die Entwicklung eines Charakters durch seine verschiedensten Wandlungen; denn sie fühlt und glaubt, daß auch in der scheinbaren Unlogik eines Charakters eine innere, im Dunkel des Unbewußten sich vollziehende Logik wirkt" (Dr. H. Meyer a. a. O.). Das alles gilt auch für die bildenden Künste; sie zeigen dieselben Eigentümlichkeiten wie die Dichtkunst. Alle diese Äußerungen des deutschen Geisteslebens, der deutschen Volksseele, sind vielfach beeinflußt von den Erzeugnissen fremden Geisteslebens; denn der Deutsche assimiliert von dem letzteren, was dem eigenen Geistesleben ähnlich ist und es infolgedessen mit seinem Geist und Gemüte durchdringen und durch Umbildung mit seinem Geistesleben verschmelzen kann. Aber das fremde Geistesleben darf niemals so großen Einfluß auf das deutsche gewinnen, daß es herrschend wird und das eigene Geistesleben unterdrückt; daß das nicht geschieht, dafür muß die Volksbildung sorgen.

Es kann daher eine internationale Pädagogik nicht geben; wir müssen vielmehr von einer deutschen, englischen usw. Volkstumspädagogik reden. Während die philosophische Ethik der allgemeinen Pädagogik als Ziel der Erziehung das Ideal der Menschheit hinstellt, stellt die evolutionistische Ethik der besonderen Pädagogik als Ziel das Ideal eines Deutschen, Engländers usw. hin; das Ziel der letzteren beruht auf dem der ersteren, baut sich auf ihm auf. Wie die evolutionistische Ethik, so ist auch das

von ihr aufgestellte Prinzip entwicklungsfähig; es wandelt sich in sich selbst, bildet sich mit dem Volkstume fort. Die deutsche Volkstumspädagogik stellt daher der Erziehung ein doppeltes Ziel auf: 1. Heranbildung eines Deutschen, der das Menschheitsideal in der vom deutschen Volkstum gegebenen Form; 2. Beseitigung des dem deutschen Volkstum gebliebenen Restes von Fehlern und Mängeln. Die Erziehung zur Persönlichkeit und zum Verständnis der Menschheit sind daher Angelpunkte der deutschen Pädagogik; sie muß infolgedessen Individual- und Sozialpädagogik sein.

Psychagogik nennt Gg. Wanke (Psychiatrie und Pädagogik) alles, was die Pädagogik auf psychiatrischem Gebiet, d. h. auf dem Gebiete der Seelenheilkunde im weiteren Sinne leisten muß. Sie hat zunächst rein geistige Hygiene zu treiben; „sie hat den Geist vor aller zu starker Inanspruchnahme zu schützen, hat durch rationelle Verteilung von körperlicher und geistiger Tätigkeit und Ruhe, durch Sammlung und Zerstreuung schon von früher Kindheit an die Gesundheit des Geistes und Körpers zu hüten, denn ein gesunder Körper ist Vorbedingung eines gesunden Geistes; die Psychagogik hat mit einem Worte für alles zu sorgen, was die Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Geistes erhält und erhöht und alles fern zu halten, was dem entgegen wirkt“ (Wanke a. a. O.). Sie muß aber auch ihre Aufmerksamkeit dem Affektleben zuwenden; denn starke Gemütsbewegungen können nützlich und schädlich sein. Endlich aber hat sie auch Sorge zu tragen, daß in jedem Falle einer psychischen oder auch nur nervösen Erkrankung die Möglichkeit geschaffen wird, die Natur des Leidens früh zu erkennen; das ist eine Aufgabe der Lehrerbildung in psychiatrischer Hinsicht. Durch die Lehrer aber sollte auch den Eltern durch Vorträge und Vermittlung geeigneter Schriften das für die häusliche Erziehung notwendige Maß von psychopathologischen Kenntnissen übermittelt werden; sie würden dadurch in die Lage versetzt werden, ihre Kinder richtig zu beurteilen und manchen Erziehungsfehler vermeiden.

Das Studium der **Heilpädagogik**, dieses Grenzgebietes zwischen Pädagogik und Medizin, allein macht es möglich, daß Arzt und Pädagoge gemeinsam und vereint arbeiten, wie es heute bereits durch die Einrichtung des Institutes der Schulärzte zur Tatsache geworden ist; es muß aber immer beachtet werden, daß der pädagogische Gesichtspunkt der beherrschende ist, wenn auch zugegeben werden muß, daß die Ergebnisse der medizinischen Forschung in mancher Hinsicht der heilpädagogischen Wirksamkeit neue Bahnen erschlossen haben. „Dem Pädagogen obliegt es, im einzelnen genau festzustellen, welche psychischen Einwirkungen sich den Äußerungen eines krankhaften Seelenlebens gegenüber als wirksam erweisen, um nach diesen Gesichtspunkten Erziehung und Unterricht erfolgreich zu gestalten; in diesem Sinne ist die Heilpädagogik als ein Zweig der allgemeinen Pädagogik zu betrachten (Dr. Heller, Grundriß der Heilpädagogik). Dabei muß man beachten, daß man den Begriff der „Heilpädagogik“ heute anders faßt wie früher; denn die Pädagogik der Blinden und Taubstummen schaltet man heute aus der Heilpädagogik aus, da sie auf ganz anderen Grundlagen beruht. Aber „die Aufgaben der Heilpädagogik sind“ auch „nicht ausschließlich auf die Erziehung und den Unterricht schwachsinniger Kinder beschränkt; ihr Arbeitsgebiet erstreckt sich vielmehr auf alle jene im Kindesalter vorkommenden geistigen Abnormitäten, bei denen durch Herstellung günstiger Entwicklungsbedingungen, die jedem einzelnen Falle angepaßt sein müssen, eine Regelung

der gestörten psychischen Funktionen erwartet werden kann" (Heller a. a. O.). Wo also eine Entwicklungsfähigkeit des Kindes nicht mehr möglich ist, da hört auch die Heilpädagogik auf; wo aber diese möglich ist, da ist ihr Feld. Die Entwicklung des kindlichen Lebens nach der körperlichen wie der geistigen Seite hin ist daher die Grundlage der Heilpädagogik; diese Erkenntnis allein kann sie vor den Irrwegen bewahren, auf die sie schon vielfach geraten ist. Noch im 18. Jahrhundert hielt man den Schwachsinn für ein Werk des Teufels; niemand dachte daran, schwachsinnige Kinder zu erziehen und zu unterrichten. Erst von den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts an änderten sich allmählich die Ansichten; aber man verfiel nun (Guggenbühl u. a.) in das andere Extrem, indem man den Schwachsinn für heilbar erklärte und die schwachsinnigen Kinder für unbedingt bildungsfähig hielt. Erst nachdem man erkannt hatte, daß weder der Schweizer Guggenbühl noch der Franzose Séguin eine Universalmethode zur Heilung Schwachsinniger gefunden hatten, begann die Heilpädagogik sich gleichmäßig und stetig zu entwickeln; man bestrebte sich, auf dem Wege der Erfahrung richtige Anschauungen über die Behandlung abnormer Kinder zu gewinnen.

Der Schwachsinn, die Idiotie im weitesten Sinne, ist entweder angeboren oder erworben; eine scharfe Grenze läßt sich hier so wenig ziehen wie sich eine scharfe Definition geben und eine scharfe Abgrenzung nach unten und oben feststellen läßt. Für den Pädagogen ist von Wichtigkeit, ob noch ein gewisser psychischer Fond vorhanden ist, an den die pädagogische Behandlung anknüpfen kann; aber auch in diesem Falle kann die letztere erst dann beginnen, wenn nach Ablauf des Krankheitsprozesses Ruhe eingetreten ist. Jeder Fall von Schwachsinn muß für sich betrachtet werden; dann erst ist es möglich, die psychischen Entwicklungsbedingungen künstlich herzustellen, die beim normalen Kinde a priori vorausgesetzt werden können, um das Kind soweit als möglich zu normaler Lebensführung zu befähigen. „Setzen wir voraus, daß die Sinnesorgane der Idioten, die zugehörigen Sinnesnerven und Sinneszentren intakt sind, so erscheinen alle Bedingungen als gegeben, unter welchen die Perzeption einer Vorstellung erfolgen könnte; aber diese Bewußtseinsinhalte erlangen keine Klarheit und Deutlichkeit, weil sie nicht apperzipiert werden, bleiben im Bewußtsein isoliert und können daher nicht in jene mannigfachen Beziehungen zueinander gebracht werden, welche die Grundlage jeder Verstandestätigkeit bilden" (Heller a. a. O.). Schweridiotische Kinder fixieren daher auch keinen Gegenstand, auch wenn er mit der größten Deutlichkeit in das Blickfeld eintritt; sie behelfen sich durchaus mit dem indirekten Sehen, denn sie apperzipieren nicht. Daher aber kann bei ihnen auch von Gedächtnis, Verstand und Phantasie nicht die Rede sein; es fehlt ihnen die Aufmerksamkeit, die eine Folge der Apperzeption ist. Ein schweridiotisches Kind läßt sich daher leicht erkennen, wenn es nicht imstande ist, „auf ein mit auffallender Deutlichkeit ins Blickfeld eintretendes Objekt seine Blicklinien einzustellen"; denn dann fehlt ihm die Apperzeption, welche die Grundlage jeder weiteren geistigen Entwicklung ist. Ein höherer Grad von Bildungsfähigkeit findet sich bei demjenigen Kinde, das zwischen verschiedenen Objekten eine Auswahl trifft; denn hier geht die passive Aufmerksamkeit, die sich nur auf ein Vorstellungsmotiv bezieht, in die aktive über. „Erst auf dieser Stufe der seelischen Entwicklung ist das schwachsinnige Kind zu willkürlichen Handlungen befähigt, während die passive Aufmerksamkeit nur ein triebartiges Wollen bedingt, dessen Äußerungen zum Teil von reflektorischen

und automatischen Bewegungen nur schwer zu unterscheiden sind" (Heller a. a. O.). Schwachsinnige Kinder können oft ihre Aufmerksamkeit einem Gegenstande zuwenden; allein es geht sehr langsam vor sich und ist von kurzer Dauer. Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit sind deshalb Kennzeichen des Schwachsinns; sie haben auch eine Unbeständigkeit des Wollens im Gefolge, der zufolge der Schwachsinnige nicht in der Lage ist, auf Grund klarer Erwägungen irgend eine Entscheidung zu treffen. Man kann demnach drei Gruppen abnormer Kinder unterscheiden: 1. Kinder, denen jede apperzeptive Tätigkeit fehlt (Idiotismus); sie sind völlig bildungsunfähig. 2. Kinder mit passiver Aufmerksamkeit, ohne aktive Apperzeption (Idiotie); sie sind in sehr geringem Grade bildungsfähig. 3. Kinder mit aktiver Aufmerksamkeit, die den Vorstellungen jedoch nicht die nötige Klarheit und Deutlichkeit zu verleihen vermag (Imbezillität).

Beim Idioten erlangen besonders die Gefühlsmomente der Lust und Unlust eine besondere Bedeutung; sie sind wohl die einzigen Faktoren, die den Zustand seines Bewußtseins von Anfang an beeinflussen. Beim Imbezillen (Schwachsinnigen) sind die Vorstellungen, über welche er verfügt, nicht bloß ihrer Zahl nach geringer, sondern auch ihrem Inhalte nach primitiver als beim normalen Menschen; denn der Imbezille besitzt in der Regel nicht die Fähigkeit, verschieden zueinandergehörige Vorstellungen miteinander zu verschmelzen und begnügt sich daher mit der Auffassung einzelner Merkmale eines Gegenstandes. Daher herrschen bei ihm die sinnlichen Gefühle, welche an die einfachen Empfindungen gebunden sind, vor; die höheren Gefühle, welche den Denkprozeß begleiten, kommen bei ihm nicht zur Entwicklung. Die rohen Gefühle der sinnlichen Lust und Unlust beherrschen ihn; er ist Egoist, der in der Wahl der Mittel, die ihm Annehmlichkeiten verschaffen können, keineswegs wählerisch ist. Innerhalb dieser Grenzen gibt es aber große Verschiedenheiten; einzelne Imbezillen sind fast apatisch gegen alles und vollziehen automatenhaft die ihnen aufgetragene Arbeit; andere haben beständig oft unerfüllbare Wünsche und drängen nach Erfüllung derselben. Allein bildungsfähig ist der Imbezille immer; sowohl sein Vorstellungs- als sein Gefühlsleben kann in geregelte Bahnen geleitet werden. Es ist daher nicht richtig, wenn man die moralische Minderwertigkeit, die moralische Entartung als notwendige Begleitung aller Imbezillität betrachtet; die Erfahrung widerspricht dieser Annahme, denn es kommen alle möglichen Abstufungen von der sittlichen Indifferenz bis zur völligen Perversität der Triebe und Gefühle vor, wie anderseits sich auch sittlich normale Imbezillen vorfinden. Die Handlungen des kleinen Kindes sind auf die Betätigung des Bewegungs- und Nachahmungstriebes zurückzuführen; während nun beim normalen Kinde die damit verbundenen schlimmen Neigungen allmählich zurücktreten, bleiben sie beim moralisch abnormen bestehen und entwickeln sich immer mehr, da sie durch eine Förderung der Verstandesentwicklung hier nicht auf das Gemütsleben einwirken läßt. Die moralisch entarteten Idioten bilden eine besondere Gruppe der Schwachsinnigen, man kann sie mit den Imbezillen nicht gleich stellen, weil sie nicht erziehungsfähig sind.

Die Epilepsie bildet einerseits eine sehr häufige Komplikation des Schwachsinns; anderseits haben epileptische Zustände einen rasch fortschreitenden geistigen Verfall zur Folge. Sie „geht stets mit Anfällen einher, welche mit Bewußtlosigkeit verbunden sind und in verschiedenen Intervallen auftreten; die Intensität der Anfälle ist eine sehr ungleiche" (Heller a. a. O.). Die starken Anfälle werden leicht bemerkt und richtig

gedeutet; die schwachen Anfälle werden in der Schule gar oft als Zerstreutheit oder Unaufmerksamkeit gedeutet und infolgedessen völlig ungerecht beurteilt. Für sie ist das veraltete System der Lokation von großem Nachteil; denn indem die schlechten Schüler auf die letzten Plätze verwiesen werden, ist es dem Lehrer nicht möglich, sie genauer zu beobachten und dadurch krankhafte Zustände zu entdecken. „Bei epileptischen Kindern muß die pädagogische mit der ärztlichen Behandlung Hand in Hand gehen; der Besuch einer öffentlichen Schule ist selbst in den Fällen nicht ratsam, in welchen sich die Zeit des Anfalles approximativ bestimmen läßt, so daß es vermieden werden kann, die Schule zum Schauplatz eines derartig aufregenden Ereignisses zu machen" (H. a. a. O.); denn eine solche individuelle Behandlung, wie sie epileptische Kinder fordern, ist in der öffentlichen Schule nicht möglich. Auch ist das Voraussehen des Eintritts epileptischer Zustände immerhin nicht so sicher, daß Anfälle in der Schule immer verhütet werden können; diese Anfälle können aber auf nervöse Kinder sehr nachteilige Einwirkungen ausüben. Oft sind auch Epilepsie und moralische Entartung eng miteinander verbunden, ohne daß man jedoch annehmen darf, daß dies regelmäßig der Fall sei; man darf annehmen, daß beide Erscheinungen nur koordiniert und beide in der erblichen Degeneration begründet sind. Der Veitstanz ist eine Nervenkrankheit, die in ungewollten Bewegungen, besonders an den Extremitäten, hervortritt; sie äußern sich besonders in manueller Ungeschicklichkeit, Unruhe, zitternder Handschrift, Sprachstörungen und dergl. Dabei kann die geistige Befähigung völlig normal sein, bisweilen sogar besonders gut; nur die Aufmerksamkeit ist unbeständig und das Gedächtnis oft schwach. Bei Kindern mit Anlagen zur Nervenschwäche kann der Veitstanz durch übermäßige Strenge hervorgerufen oder der vorhandene Zustand verschlimmert werden; auch bei schwachsinnigen Kindern wird der Veitstanz durch Aufregungen und psychische Erschütterungen verursacht. Kinder mit Veitstanz bedürfen der ärztlichen Überwachung; im Unterricht müssen sie sehr vorsichtig behandelt werden. Abnorme Bewegungen mannigfaltiger Art kommen übrigens bei schwachsinnigen Kindern häufig vor, zu denen sich noch nachgeahmte und zur Gewohnheit gewordene Bewegungen gesellen; die Erziehung hat die Aufgabe, diese Bewegungen und die Bewegungstendenzen unter die Herrschaft des Willens zu bringen und auf diese Weise die unwillkürlichen Bewegungen in willkürliche zu verwandeln.

Die bei schwachsinnigen Kindern auftretenden Sprachstörungen können den Ausdruck des vorhandenen Intelligenzdefektes oder der mangelhaften Entwicklung des Gehirns sein; aber man darf nicht immer aus Sprachstörungen auf die Intelligenz der Kinder schließen, da die gleichen Sprachstörungen auch bei geistig entwickelteren Kindern vorkommen. Es ist daher durchaus falsch, die geistige Beschaffenheit eines Kindes lediglich nach seiner Sprache zu beurteilen; häufig zeigen Kinder mit Sprachstörungen ungewöhnliche Beobachtungsgaben und auf Urteilen und Schlüssen sich gründende Kombinationsfähigkeit. Allein die fortschreitende geistige Entwicklung des Kindes ist ohne Zweifel an die sprachliche Entwicklung gebunden; durch Sprachstörungen wird dieselbe jedenfalls wesentlich gehindert. Denn „die Vorbedingung für jede höhere geistige Entwicklung besteht darin, daß sich die elementaren Denkprozesse gleichsam mechanisieren; je weiter die geistige Entwicklung fortschreitet, desto geringer wird der Aufwand geistiger Energie, der für die Beurteilung der einfachen äußerlichen Verhältnisse erforderlich ist. Das Mittel

hierzu bietet die Sprache, indem sie für die elementaren Formen des Urteilens und Schließens bestimmte Sprachformen bereit hält, deren wir uns bedienen, ohne immer wieder die ihnen entsprechenden logischen Operationen zu vollziehen" (Heller a. a. O.). Bei vielen tiefstehenden Idioten fehlt die apperzeptive Tätigkeit; sie sprechen mechanisch nach, da bei ihnen nur eine unmittelbare Verbindung zwischen dem sensorischen und motorischen Sprachzentrum vorhanden ist. Bei andern Idioten, deren Wortschatz kaum mehr als vier bis fünf Wörter umfaßt, wird beobachtet, daß sie eins oder das andere gleichsam zwangsweise immer wiederholen; auch hier ist eine Verbindung zwischen sensorischem und motorischem Sprachzentrum vorhanden, aber keine Apperzeption, also keine Verbindung mit einem Sprachzentrum höherer Ordnung, das wohl gar nicht vorhanden ist. Das Stottern steht mit dem Schwachsinn in keiner ursächlichen Verbindung; man kann daher aus dem Stottern auch keinen Schluß auf Schwachsinn ziehen. Das eigentümliche Verhalten von Stotterern, welches oft Schwachsinn vermuten läßt, hat seinen Grund in der Behandlung seitens andrer Kinder, in den üblen Erfahrungen, die sie im Verkehr mit seinen Altersgenossen gemacht haben; hierzu kommen noch ihnen eigentümliche Mitbewegungen der gesamten Körpermuskulatur beim Sprechen. Auch die Taubstummheit steht mit dem Schwachsinn in keinem kausalen Zusammenhang; aber ein verhältnismäßig geringer Grad von Schwerhörigkeit reicht schon hin, um geistesschwache Kinder als taub erscheinen zu lassen, weil dieselben nicht imstande sind, den Gehörseindrücken die erhöhte Aufmerksamkeit zuzuwenden wie normal schwerhörige Kinder. Eine Erschwerung des Sprechens und Sprechenlernens ist, besonders bei Schwachsinnigen, ohne Zweifel die verhinderte Nasenatmung; denn die stetige Mundatmung führt zahlreiche artikulatorische Schwierigkeiten herbei und gibt der Sprache eine unangenehme nasale Klangfärbung. Sollen die Sprachstörungen überhaupt entfernt werden, so muß man die Ursachen entfernen; das Heilverfahren ist also nach den Ursachen verschieden.

Es ist, wie schon aus diesen Erörterungen hervorgeht, nicht leicht, bestimmt und klar das abnorme von dem normalen Kinde zu unterscheiden, wenn man nicht alle Lebensäußerungen des Kindes ins Auge faßt; auch die körperlichen Abnormitäten, die sich bei schwachsinnigen Kindern finden, sind nicht charakteristisch für dieselben. Allerdings kommen Mißbildungen des Schädels bei schwachsinnigen Kindern außerordentlich häufig vor; eine geringe Entwicklung des Gehirns hat auch eine geringe Entwicklung des Schädels und damit des Kopfes im Verhältnis zu anderen Körperteilen zur Folge (mikrokephale Idioten); anderseits kann auch der Kopf durch Ansammlung von Flüssigkeit innerhalb des Schädels eine abnorme Vergrößerung erhalten (hydrokephale Idioten). Allein „eine bestimmte Beziehung zwischen Mikrokephalie, Hydrokephalie und den verschiedenen Formen des Schwachsinns kann nicht angenommen werden; es gibt Imbezille, deren geistige Entwicklung trotz auffallender Kleinheit des Schädels weiter fortschreitet als die anderer Schwachsinniger, deren Schädelmaße annähernd normal sind; anderseits sind Fälle bekannt, in denen Kinder trotz eines ziemlich beträchtlichen Hydrokephalus keine auffallenden Erscheinungen geistiger Abnormität darboten" (Heller a. a. O.). Eine besondere Bedeutung kann man auch den Degenerationszeichen nicht beilegen (Deformitäten des Unterkiefers, des Gaumens, der Zähne; Mißgestaltungen an Händen und Füßen und dergl.); jedenfalls genügt das Vorhandensein derselben nicht, um bestimmte Schlüsse auf

die psychische Beschaffenheit des betreffenden Individuums zu machen. Die behinderte Nasenatmung kann auch die Ursache geistiger Abnormität sein; sie kommt bei schwachsinnigen Kindern häufig vor und hat oft die Entfernung des Übels eine Herstellung des normalen Zustandes zur Folge, oft aber auch nicht. Wie es nicht möglich ist, die physische Eigenart der Schwachsinnigen erschöpfend und so darzustellen, daß dadurch eine bestimmte Charakteristik des Schwachsinnigen entsteht, so ist dies auch nicht hinsichtlich der psychischen Eigenart der Fall; auch hier kommen Eigentümlichkeiten vor, ohne daß dieselben charakteristisch wären. Bei vielen Schwachsinnigen ist das mechanische Gedächtnis stark entwickelt, besonders treten einzelne Teilgedächtnisse (Zahlengedächtnis, Wortgedächtnis) stark hervor; da dieselben aber im Bewußtsein isoliert bleiben, so haben sie auf die Entwicklung der Intelligenz keinen Einfluß. Aber auch das Gegenteil kommt vor; bei manchen schwachsinnigen Kindern zeigt sich eine allgemeine Gedächtnisschwäche, welche jeden Unterricht erfolglos macht. Eine eigentümliche Erscheinung bei vielen Schwachsinnigen sind Perversitäten im Bereich der sinnlichen Gefühle; bei Idioten schweren Grades sind die sinnlichen Lust- und Unlustgefühle nicht immer ausgeprägt, bei andern Idioten und Imbezillen sind im Bereich des Geruchs- und Geschmacksinnes abnorme Lustgefühle deutlich und stark ausgebildet. Herabgesetzte Schmerzempfindlichkeit ist bei Schwachsinnigen nicht selten zu bemerken; oft sind schwachsinnige Kinder sehr erregt, oft aber auch ganz apathisch. Alkohol, starker Tee und Bohnenkaffee wirken auf Schwachsinnige immer sehr nachteilig ein; sie schädigen hier mehr als bei normalen Kindern. Schwachsinnige Kinder ermüden durch geistige Arbeit viel rascher als geistig normale Schüler; besonders zeigt sich die Ermüdungswirkung in der Schwankung in der Sinnesschärfe.

Die Erfahrung lehrt, daß Schwachsinnige sehr häufig von körperlich und geistig minderwertigen Personen abstammen; die schwersten Formen des Schwachsinns lassen sich wenigstens sehr häufig auf eine ererbte Grundlage zurückführen. Hochgradige Nervosität kann auch bei geistig hochstehenden Eltern einen nachteiligen Einfluß auf die Kinder ausüben; die relative Häufigkeit idiotischer Nachkommen aus Ehen Blutsverwandter erklärt sich aus der Vererbung krankhafter Anlagen von zwei Seiten aus. Einen besonders starken Einfluß auf die Zahl der Idioten und Imbezillen übt der Alkoholismus aus; die Tragweite desselben ist schwer zu bestimmen. Erkrankung der Eltern, besonders der Mutter, schlechte Ernährung der Eltern und Kinder, der Einfluß nerven- oder geisteskranker Angehöriger, der Mangel hinreichender erziehlichen Einwirkung und dergl. machen sich bei der Entstehung und Entwicklung der Idioten ebenfalls geltend.

Die Erziehung schwachsinniger Kinder muß möglichst individuell sein; sie muß sich dem einzelnen Fall soviel als nur möglich anpassen. Da die geistige Entwicklung aber auch bei dem einzelnen Kinde oft sehr unregelmäßig ist und sich der psychische Zustand mannigfach verändert, so muß sich die Erziehung diesen Tatsachen anbequemen; eine feste Methode, die unter allen Umständen anwendbare Richtlinien angibt, kann es daher für die Erziehung schwachsinniger Kinder nicht geben. Schwachsinnige Kinder reagieren auch oft auf pädagogische Einwirkungen anders als normale Kinder; daher muß die eigentümliche Reaktionsweise der schwachsinnigen Kinder ebenfalls berücksichtigt werden. Als Vorbedingung für die Erziehung schwachsinniger Kinder gilt unter allen Umständen die genaue Bekanntschaft mit der Natur der schwachsinnigen Kinder; im

andern Falle artet die Erziehung solcher Kinder in schädliches Experimentieren aus. Nicht jeder Erzieher aber kann sich zu einem Erzieher schwachsinniger Kinder ausbilden; es müssen vielmehr Anlagen dazu vorhanden sein, welche durch Übung und Studium ausgebildet werden müssen. Das schwachsinnige Kind verlangt von dem Erzieher eine eingehende längere Beobachtung unter wechselnden Umständen; erst auf Grund derselben kann sich der Erzieher ein richtiges Urteil über seinen Zustand bilden. Als bildungsfähig bezeichnet man ein solches schwachsinniges Kind, welches geistig entwicklungsfähig ist; damit ist über das Maß der geistigen Entwicklung nichts bestimmt. Über das letztere kann nur eine eingehende Untersuchung des Kindes nach seiner Abstammung und körperlichen und geistigen Entwicklung und Erziehung Anhaltspunkte geben; dazu sollen Fragebogen dienen, die in erster Linie von den Ärzten in Verbindung mit den Eltern auszufüllen sind. Je früher die pädagogische Behandlung schwachsinniger Kinder beginnt, desto erfolgreicher ist sie; sie hat dann begangene Erziehungsfehler wieder gut zu machen, wenn das überhaupt möglich ist. „Die erziehliche Bedeutung des Unterrichts beruht darauf, daß er gleichsam den Mittelpunkt bildet, von dem die Mehrzahl der erziehlichen Einwirkungen ausgeht; was das Kind in den Unterrichtsstunden erlernt hat, muß es außerhalb des eigentlichen Unterrichts anwenden, und da dies bei Schwachsinnigen in der Regel nicht spontan geschieht, so darf ihnen dabei die heilpädagogische Anleitung nicht fehlen" (Heller a. a. O.). Deshalb muß aber der Unterricht der Schwachsinnigen einen durchaus praktischen Charakter tragen und müssen die Verhältnisse der Außenwelt unmittelbar als Unterrichtsstoff benutzt werden; die sinnliche Auffassung muß überall die Grundlage bilden, und über das anschauliche Denken darf nicht hinausgegangen werden. Das schwachsinnige Kind gewinnt nur an den Ereignissen unmittelbares Interesse, die es selbst erlebt; daher ist die selbsttätige Erfahrung für es von ganz besonderem Wert. Daher muß man es auch bei Erzählungen, welche sittliche Begriffe vermitteln sollen, selbst in den Mittelpunkt der Handlung stellen; man muß sie an eigene Erlebnisse anknüpfen und ihm Situationen vorführen, die ihm aus eigener Erfahrung bekannt sind. Mit der Anwendung von Belohnungen und Bestrafungen muß man gerade bei Schwachsinnigen sehr vorsichtig sein; denn diese Erziehungsmittel nutzen sich sehr leicht ab und führen zudem leicht zu ungerechten Behandlungen. Von ganz besonderer erziehlicher Bedeutung sind bei den Schwachsinnigen die Handarbeiten im Garten und in der Schule; sie üben daran ihre Sinne, ihr Denken und Wollen, besonders also die Kombinationsgabe, die Fähigkeit, die zur Erreichung eines bestimmten Zweckes nötigen Mittel durch eigenes Nachdenken zu finden. Eltern und Lehrer müssen bei der Erziehung schwachsinniger Kinder Hand in Hand gehen; die ärztliche Behandlung organischer Defekte bildet oft die unerläßliche Vorbedingung für eine gedeihliche heilpädagogische Erziehung. Der Arzt muß auch darauf bedacht sein, daß die physische Entwicklung des Kindes durchs Haus nicht vernachlässigt wird; in Verbindung mit dem Lehrer muß er in dieser Hinsicht auf das Haus einzuwirken suchen. Da sich aber in vielen Fällen die häuslichen Verhältnisse nicht so umgestalten lassen, daß sie der Entwicklung des schwachsinnigen Kindes in physischer, geistiger und sittlicher Hinsicht förderlich sind, so ist die Anstalterziehung vorzuziehen; namentlich gebietet sie sich da, wo Hilfsschulen nicht errichtet werden können.

Denn die Errichtung von Hilfsschulen ist nur in größeren Orten

möglich, wo sich die nötige Anzahl schwachsinniger Kinder findet; auf dem Lande wachsen daher diese Kinder ohne besonderen Unterricht auf. Die schwachsinnigen Kinder verlangen aber, wenn ihre geistige und sittliche Entwicklung gefördert werden soll, eine ganz besondere, ihrer Natur angepaßte unterrichtliche Behandlung; ohne dieselbe entarten sie. „Der Elementarunterricht schwachsinniger Kinder hat eine doppelte Aufgabe zu erfüllen: in formaler Hinsicht muß er die Schüler befähigen, geistige Erwerbungen von hinlänglicher Klarheit und Deutlichkeit zu machen; in materieller Hinsicht muß als Grundlage für einen schulmäßigen Unterricht die Vermittlung einer größeren Zahl von Vorstellungen angestrebt werden, als sie das Kind infolge seiner mangelhaften apperzeptiven Fähigkeiten bisher spontan zu erwerben in der Lage war" (Heller a. a. O.). In erster Linie kommt es bei dem Unterricht schwachsinniger Kinder auf die Übung der Sinne an; sie muß, besonders bei idiotischen Kindern, jene Reizempfänglichkeit herbeiführen, ohne welche Empfindungen überhaupt oder wenigstens keine bestimmte zustande kommen. Sodann aber muß, besonders bei imbezillen Kindern, die Auffassung vermittelst apperzeptionsfähigen Vorstellungen geübt werden; das Kind muß unterscheiden und vergleichen lernen, indem man ihm die Objekte der Anschauung in bestimmten Zusammenhängen darbietet. Für beide Übungen bietet ein guter, mit Werk-, Zeichen- und Sprachunterricht verbundener Anschauungsunterricht die nötige Gelegenheit; er hat vor allen Dingen die Aufgabe, das schwachsinnige Kind zur Aufnahme äußerer Geschehnisse zu befähigen. Aus diesem Anschauungsunterricht, dem elementaren Sach-, Sprach- und Formunterricht, entwickeln sich der Sach-, Sprach- und Formunterricht, die auch weiterhin in der innigsten Verbindung miteinander bleiben; immer aber muß der Sachunterricht und damit die Anschauung Grundlage und Mittelpunkt des Unterrichts der Schwachsinnigen sein und bleiben. Eine ganz besondere Aufmerksamkeit muß der Ausbildung der Glieder gewidmet werden, denn vielfach haben Schwachsinnige dieselben nicht in ihrer Gewalt; deshalb sind neben dem Werk- und Turnunterricht auch gymnastische Übungen und Spiele von besonderer Bedeutung. Mit Turnen, Spiel und gymnastischen Übungen wird das Singen verbunden, durch welches Rhythmus und Takt der Bewegungsübungen besonders hervorgehoben werden; besonders aber wird die Bildung des Gefühls durch den Gesang gefördert. Beim Werkunterricht werden Sinne und Glieder, anschauliches Denken und das selbständige Handeln nach bestimmtem Plan geübt; er ist zugleich das konkreteste Ausdrucksmittel, an welches sich Zeichnen und Sprechen leicht anschließen lassen. Bei schwachsinnigen Kindern muß man aus leicht ersichtlichen Gründen bei der Herstellung einfacher Formen aus Ton und Pappe besonders lang verweilen; was im Sachunterricht aus ihnen dargestellt werden kann, muß auch dargestellt werden, weil nur dadurch die betreffenden Dinge und Erscheinungen dem Kinde anschaulich und verständlich werden. Für das schwachsinnige Kind ist der Werkunterricht von besonderer Bedeutung auch dadurch, daß er es für die Verrichtungen des täglichen Lebens geschickt macht und einer Vorschule für die Erlernung bestimmter Handwerke ist; er zeigt demselben den Weg für seine Berufsbildung und für eine nützliche Beschäftigung in seinen Mußestunden. In enge Verbindung mit dem Werkunterricht tritt das Zeichnen; auch es muß so viel als nur möglich als Ausdrucksmittel benutzt werden. Aus dem elementaren Sach-, Werk- und Zeichenunterricht wächst auch der elementare Sprachunterricht hervor; das Sprechen wird im elemen-

taren Sachunterricht geübt, für die Auffassung und Darstellung der Formen, wie sie das Lesen und Schreiben fordern, wird das Kind durch Werk- und Zeichenunterricht befähigt. Die Sprachlehre kann nur gelegentlich im Anschluß an das Rechtschreiben und an Aufsatzübungen beachtet werden; sie muß sich auf die elementarsten Belehrungen beschränken. Das Lesebuch darf nur solche Lesestücke enthalten, deren Inhalt anschaulich vermittelt werden kann. Endlich hat auch der Rechenunterricht im elementaren Sach- und Werkunterricht seine anschauliche Grundlage; ohne diese ist aber besonders beim schwachsinnigen Kinde nichts im Rechnen zu erreichen. Auch der Religions- und Moralunterricht muß, und insbesondere beim Schwachsinnigen, eine anschauliche Grundlage haben, welche hier in der eigenen Erfahrung, in dem inneren Erleben des Kindes zu suchen ist; bei den biblischen Geschichten fehlt aber die persönliche Beziehung zu dem Kinde, weshalb sie für den Unterricht der Schwachsinnigen nicht in erster Linie geeignet sind. Vielmehr muß man ihm Erzählungen bieten, welche aus dem Leben der Schüler gegriffen sind und durch Beziehung auf wirkliche Vorkommnisse deren Interesse mächtig erregen; die Darbietung derselben muß so beschaffen sein, daß sich die Schüler tatsächlich in die erzählten Begebenheiten hineindenken und die Erzählung miterleben können. Der Sachunterricht darf in der Hilfsschule den anschaulichen Boden nicht verlassen; deshalb muß er im wesentlichen Heimatskunde sein, welche Geographie und Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre in sich schließt, und nur vorsichtig und in bescheidenem Maße darf man diese Grenze überschreiten.

Das Ausland hat in den letzten Jahren eine Anzahl beachtenswerter Arbeiten auf dem Gebiet der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften gebracht, die Beachtung verdienen; soweit dieselbe in unsere Sprache übertragen worden sind, haben dieselben im „Pädagogischen Jahresbericht“ Berücksichtigung gefunden. Über einige andere Werke, bei denen dies nicht der Fall gewesen ist soll hier an der Hand der von Münch (a. a. O.) gegebenen Referate noch kurz berichtet werden. Paul Lacombe, der Generalinspektor der Bibliotheken und Archive, ließ 1899 ein Buch erscheinen unter dem Titel: „Esquisse d'un Enseignement basé sur la psychologie de l'enfant“ (Paris, A. Colin), dessen Inhalt an Rousseaus Emil erinnert, obwohl er das Buch nicht nennt; vielmehr bekennt er sich von den Engländern Bain, St. Mill und Spencer und die Franzosen Ribot und Binet beeinflußt. Die Erziehung soll nach ihm das Kind für den einzigen Beruf tauglich machen, für den es mit aller Gewißheit bestimmt ist, für den des Menschen; es soll daher die umgebende Welt hinlänglich kennen lernen, in der es lebt und handeln soll, soll geistig selbständig werden und einen selbständigen Willen in sich entwickeln, der von rechtlicher und menschenfreundlicher Gesinnung geleitet wird. Auf Anregung und Benutzung des Wetteifers darf beim Lernen nicht verzichtet werden; denn es sind sehr wichtige Mittel des Fortschrittes. Darum muß bei der Wahl des Unterrichtsstoffes der Gesichtspunkt in erster Linie ins Auge gefaßt werden, daß durch denselben die Wißbegierde herausgefordert wird; das ist aber wieder nur dann der Fall, wenn derselbe der unmittelbaren Lebenssphäre entnommen ist, denn nur dann kommt man den Bedürfnissen der kindlichen Seele entgegen. Der Lehrer soll ein Lebensbegleiter des Schülers sein; das Strafen kommt ihm um so weniger zu, als dadurch das persönliche Verhältnis zwischen ihm und dem Schüler unbedingt verdorben werden muß. Die Wißbegierde des Schülers wird besonders erregt werden, wenn sich der

Lehrer für die betreffenden Gegenstände interessiert; er muß mit ihnen die Natur und das Menschenleben beobachten, die Werkstätten besuchen und den Landbau kennen lernen. Es ist ein Irrtum, den Unterricht mit dem Lesenlernen zu beginnen und alles Wissenswerte aus Büchern zu entnehmen; von der Sache muß das Kind zum Zeichen, vom Materiellen zum Formellen geführt werden. Zeichnen und Modellieren sind mehr wie seither neben dem Wort als Ausdrucksmittel zu benutzen; sie nötigen auch zum scharfen Beobachten. Besonders soll man dem Kinde Persönlichkeiten vorführen; neben den großen und edlen, soll es auch die kleinen und ordinären kennen lernen, besonders im Geschichtsunterricht. In der Geographie soll das eigenartige Leben der Menschen in den verschiedensten Gegenden der Erde den Ausgangspunkt und den Mittelpunkt des Interesses bilden. — In den „Notes sur l'Éducation publique" (Paris, Hochette, 1901) kämpft Pierre de Coubertin gegen die falsche Auffassung daß es die wesentlichste Aufgabe der Erziehung sei, die üblen Keime in der menschlichen Natur zu zerstören und die bösen Triebe zu bekämpfen; denn dadurch ist die Erziehung in widernatürliche Bahnen gelenkt worden. Man soll vielmehr die natürliche Entwicklung des Kindes unterstützen; Einengung und Mißtrauen machen nicht tüchtig. Die Erde soll das Kind schon früh als Stern unter den Sternen auffassen; mit der Geographie sollen sich geologische und meteorologische Studien verbinden, und mit der Wirkung der Naturkräfte innerhalb des Lebens der Erde soll der Schüler vertraut werden. Es ist unnatürlich, den Schüler mit der Pflanzenkunde bekannt zu machen, ohne ihm die elementarsten Kenntnisse des Ackerbaues beizubringen; denn das Interesse des Kindes soll auf das Leben und die Verwendung der Pflanzen im Zusammenhang mit der menschlichen Arbeit gelenkt werden. — Ed. Demolins hat (1899) unter dem Titel: „L'Éducation nouvelle" ein Buch veröffentlicht, welches das Programm zur Gründung einer Erziehungsanstalt auf neuer Grundlage enthält; sie ist nach dem Vorbild des englischen Abbotsholme organisiert und auch wirklich ins Leben getreten. In einer Rede, die 1898 J. Lemaître in der Sarbonne hielt, fordert derselbe eine tiefgehende Umgestaltung des französischen Unterrichtswesens; er fordert dieselbe mit Rücksicht auf kolonialen und industriellen Aufgaben des französischen Volkes in der Zukunft. Die Beschäftigung mit den Alten ist nach ihm Zeitvergeudung; denn das Beste aus ihnen ist von den französischen Klassikern schon längst assimiliert worden. Man lege daher den Schwerpunkt in die Kenntnis der heimischen Autoren; denn das Leben ist zu kurz, um dem weit Abliegenden das übliche Maß der Zeit zu widmen. Dagegen soll die körperliche Erziehung mehr Berücksichtigung finden; Spiele und Exkursionen müssen vielfach an die Stelle des theoretischen Unterrichts treten. An diese Erörterungen, die von andern französischen Gelehrten ergänzt werden, schließt Demolins in der „neuen Erziehung" an; er fordert eine gänzliche Umgestaltung der Erziehung und des Unterrichts nach dem oben angegebenen englischen Vorbild. Der Mittelpunkt der neuen Erziehung soll der Mensch sein; ihn nach seinen Lebensbedingungen zu studieren, in Gegenwart und Vergangenheit, nach seiner Arbeit usw., das muß die Richtlinien für die neue Erziehung abgeben. Dabei muß man die Augen offen halten für alles, was im In- und Auslande auf dem Gebiete der Erziehung vorgeht; denn die Zukunft gehört nicht denen, die sich auf sich selbst zurückziehen und mit ihrer hohen Kultur zufrieden sind, sondern denen, welche wahrnehmen, was ringsum in der Welt sich vollzieht und daraus Gewinn ziehen. — Be-

sonders stark sind gegenwärtig die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik in Nordamerika; man sucht hier die pädagogische Erkenntnis physiologisch und psychologisch fest zu begründen und praktische Erfahrungen mit theoretischen Untersuchungen zu verbinden. Über Versuche, die in dieser Hinsicht an der Universität Chicago gemacht worden sind, berichtet John Dewey in „The School and Society" (Chicago, University Press, 1900); er hat nur die Elementarstufe der Erziehung im Auge und bezieht seine Erörterungen nur auf Lehr- und Lernarbeit. Fragen der Schulerziehung müssen nach seiner Ansicht von großen sozialen Gesichtspunkten aus beleuchtet werden; daher müssen die in der letzten Zeit im Kulturleben vorgegangen sind, auch auf das Schulwesen ihren Einfluß ausüben. Das Kind kommt heute nicht mehr in die innige Beziehung zum Leben wie in früherer Zeit; der in der Schule eingeführte Anschauungsunterricht kann keinen Ersatz bieten für die früheren Beziehungen des Kindes zum Leben, denn eine Schulung der Sinne findet durch ihn nicht statt. Daher muß der Unterricht nach dieser Hinsicht reformiert werden; die Schule muß zur echten Stätte tätigen Gemeinschaftslebens gemacht werden und darf nicht eine bloße Lernschule sein. Die Schulbeschäftigung, die Handarbeit, soll der Ausgang werden für wissenschaftliche Einsicht in die natürlich gegebenen Materialien und Prozesse; die Schüler sollen von da aus die Entwicklung der menschlichen Kultur verstehen lernen. Die in dem Kinde liegenden Triebe zum Konstruieren und Produzieren müssen genützt und auf wertvolle Bahnen geleitet werden; aus einer Wissens- muß eine Arbeitsschule gemacht werden. Das Kind soll lernen durch leben und in steter Beziehung zum Leben; das Kind ist in seinem Leben eminent tätig, und an diese Seite seines Wesens muß sich die bildende Einwirkung vor allen Dingen halten und sie zur vollen Entwicklung führen. Dadurch bekommt auch der Sprachunterricht eine breitere Grundlage; denn der Reichtum, die Sicherheit und Echtheit des Ausdruckes wird sich besonders an dem entwickeln, was das Kind beschäftigt und interessiert.

II. Literatur.

1. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

1. **W. Rein**, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 2. Bd. 1. Hälfte. 480 S. Langensalza 1904, H. Beyer & Söhne. 7,50 M.

Der vorliegende Band enthält eine große Anzahl Abhandlungen aus dem Gebiet der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, von Deklamieren bis Epilepsie, sowie Anstalten für Epileptische; die Bearbeitung der einzelnen Abhandlungen ist natürlich verschieden, durchweg aber gut.

2. **K. Kehrbach**, Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 1. Heft. 82 S. Berlin 1905, A. Hofmann & Co.

Die Mitteilungen erscheinen in vier Heften jährlich (8 M.); sie bringen zusammenhängende Darstellungen, welche möglichst Gegenstände von allgemeinerer Bedeutung auf dem Gebiete des Erziehungs- und Bildungswesens behandeln, und außerdem Jahresberichte, die in kritischer Würdigung der wichtigeren hierhergehörigen Veröffentlichungen ein Bild von dem Fortschritt der Forschung zu geben bestrebt sind. In

dem vorliegenden 1. Heft legt Heubaum die Bedeutung einer systematischen und nach bestimmten Gesichtspunkten zu vollziehenden Inventarisierung und Beschreibung mittelalterlicher Handschriften für die Erforschung des Unterrichtsbetriebs jener Zeit dar; der Aufsatz von Ludwig Weniger gibt ein Bild von den Zuständen an einem Gymnasium (zu Eisenach) der zweiten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts, das für die damaligen Verhältnisse typisch ist und abgesehen davon auch durch einzelne der erwähnten Schüler, z. B. Sebastian Bach, allgemeinere Teilnahme einzuflößen vermag. Die aus dem Nachlaß des verstorbenen Professors Friedrich Wagner vom Archivrat Dr. Schuster mitgeteilte Abhandlung über die unter dem Zeichen des Frühhumanismus stehende lateinische Grammatik von Johann Greußer lenkt die Aufmerksamkeit nicht bloß auf ein bisher völlig unbekanntes, nur noch in wenigen Exemplaren vorhandenes Lehrbuch, sondern erweckt auch insofern unser Interesse, als diese Grammatik beim Unterrichte der Hohenzollernprinzen und wahrscheinlich auch bei dem des späteren brandenburgischen Kurfürsten Joachim I. zu Grunde gelegt worden ist.

3. **A. Rothenbücher,** Geschichte der Philosophie für Gebildete und Studierende. 339 S. Berlin 1904, H. Walther. 2,50 M.

Das Buch gibt eine übersichtliche Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der philosophischen Anschauungen von der ältesten bis zur neuesten Zeit; die großen Geister und ihre Produkte werden eingehend mit Hinzufügung von Proben aus ihren Schriften behandelt und die kleineren nur kurz erwähnt. Das Buch ist zur Einführung in das Studium der Geschichte der Philosophie geeignet, zumal es den Stoff anschaulich darstellt und auch die neueste Zeit berücksichtigt.

4. Dr. **A. Vogel,** Überblick über die Geschichte der Philosophie in ihren interessantesten Problemen. I. Teil: Die griechische Philosophie. 127 S. II. Teil: Die neue und die neueste Philosophie. 200 S. Leipzig 1904, Fr. Brandstetter. Geh. 1,60 M. u. 2,60 M., geb. 2 M. u. 3 M.

In leicht faßlicher, populärer Darstellung macht der Verfasser im 1. Teile nach einer orientierenden Einleitung über das Wesen der Philosophie den Leser mit der Entwicklung der vorsophistischen, dem Höhepunkt der griechischen Philosophie, und der nacharitostelistischen Philosophie bekannt und gibt zum Schlusse einen kurzen Rückblick auf die Entwickelung der griechischen Philosophie; im 2. Teil führt er uns in gleicher Weise in die neue und neueste Philosophie ein. Der Anhang enthält die Erklärung der vorkommenden Fremdwörter und philosophischen Ausdrücke.

5. Dr. **Fr. Börtzler,** Geschichte der griechischen Philosophie. 70 S. Stuttgart 1904, F. Lehmann. 1 M.

Das Büchlein gibt eine gemeinverständliche Darstellung der griechischen Philosophie; alles Unwesentliche und Nebensächliche ist ausgeschieden worden.

6. Dr. **L. Busse,** Prof., Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit. 164 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Büchlein ist aus Hochschulvorträgen hervorgegangen, wendet sich also an weitere Kreise; infolgedessen befleißigt sich der Verfasser einer anschaulich-volkstümlichen Darstellungsform und sucht den Leser zugleich in das Verständnis der Philosophie und ihrer Probleme einzuführen. Nach einer über Wesen und Aufgabe der Philosophie

orientierenden Einleitung wird der Rationalismus von Deskartes bis Spinoza, der Empirismus von Baco bis Locke und die Gestaltung der Philosophie in der Zeit der Aufklärung behandelt; darauf wird die kritische Philosophie Kants eingehend dargestellt, der Idealismus Fichtes, Schellings und Hegels, Schopenhauers und Hartmanns und der Realismus Herberts und Lotzes behandelt und endlich der Neukantianismus A. Langes und der Positivismus von Comte, Mill und Spencer eingehend erörtert. Der Verfasser ist einerseits bestrebt, stets die charakteristischen und herrschenden Grundgedanken eines Systems scharf herauszuheben, damit ein möglichst klares Bild der in ihm herrschenden Weltanschauung entsteht; andererseits sucht er auch den Zusammenhang einzelner Systeme untereinander darzulegen und so den Fortschritt der philosophischen Gesamtentwicklung überall erkennbar zu machen.

7. O. **Külpe**, Prof., Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. 2. Aufl. 181 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Büchlein gibt eine Charakteristik der Hauptströmungen der Philosophie der Gegenwart nach Vorträgen, die der Verfasser in einem Ferienkurs für Lehrer gehalten hat; die neue Auflage hat einige Zusätze und Verbesserungen erhalten.

8. Dr. **Mannheimer**, Prof., Geschichte der Philosophie in übersichtlicher Darstellung. II. Teil. 120 S. Frankfurt a. M. 1904, Neuer Frankfurter Verlag. 1,50 M.

Im vorliegenden II. Teil gibt der Verfasser eine übersichtliche Darstellung der Geschichte der Philosophie von der Entstehung des Christentums bis Kant; auch hier faßt er, wie im I. Teil, nur die großen Prinzipien ins Auge und erwähnt daher neben den Vertretern der großen Systeme die Vor-, Mit- und Nachläufer nur nebenbei. Der Verfasser sieht die erschienenen beiden Teile I und II nur als Einführung ins Studium der Philosophie des 19. Jahrhunderts und der Gegenwart an; er will zum Studium derselben, mit welcher sich der III. Teil ausführlich beschäftigen soll, anregen und vorbereiten.

9. Dr. **Gille**, Direktor, Philosophisches Lesebuch in systematischer Anordnung. 148 S. Halle a. S. 1904, Buchh. d. Waisenhauses. 2 M.

Das Buch soll zwischen den verschiedenen Lehrfächern der höheren Schule eine einheitliche Verbindung durch eine auf die letzten Gründe und das Wesen der Wissenschaften zurückgehende Philosophie herstellen, also der Anbahnung einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung dienen; es soll zugleich eine Brücke bilden zwischen Schule und Leben. Wir begrüßen das Buch als eine zeitgemäße Erscheinung und wünschen ihm auch in Lehrerbildungsanstalten Eingang; auch zum Selbststudium sei es empfohlen. Der Verfasser führt den Leser durch Quellenstücke aus den besten philosophischen Schriften der neuesten Zeit in die philosophischen Probleme ein (Erkenntnislehre und Logik, Psychologie, Staatsphilosophie, Ethik und Religionsphilosophie).

10. Dr. L. **Keller**, Der Humanismus, sein Wesen und seine Geschichte. 15 S. Berlin 1904, Weidmannsche Buchh. 1 M.

Das Schriftchen enthält einen lesenswerten Vortrag über den Humanismus.

11. Dr. E. **Kretschmar**, Lessing und die Aufklärung. 172 S. Leipzig 1905, B. Richter. 2,50 M.

In anziehender Form gibt der Verfasser unter Benutzung eines reichen Materials eine beachtenswerte Würdigung der großen, in vieler Beziehung mit gegenwärtigen Erscheinungen in Parallele zu stellenden aufklärerischen Bewegungen des 18. Jahrhunderts und vor allem der gewaltigen, die Aufklärung leitenden und zugleich überwindenden Persönlichkeit Lessings; die religions- und geschichtsphilosophischen Anschauungen Lessings, und besonders dessen philosophische Hauptschrift „Die Erziehung des Menschengeschlechts" werden einer eingehenden Betrachtung unterzogen.

12. Dr. J. **Benrubi**, J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 141 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. 1,20 M.

Der Verfasser weist durch die Betrachtung der Stellung Rosseaus zu den einzelnen Lebensgebieten nach: 1., daß eine einzige Grundgesinnung seine ganze Tätigkeit durchzieht; 2., daß diese Grundgesinnung eine ethische ist und 3., daß demgemäß die einzelnen Gebiete des Rosseauschen Schaffens nur von der Ethik aus einen rechten Zusammenhang erhalten.

13. Dr. O. **Gramzow**, Geschichte der Philosophie seit Kant. Heft 1—6. Charlottenburg 1904, G. Bürkner. à 75 Pf.

Die Philosophie seit Kant soll in dem vorliegenden Buche durch gemeinverständliche Einzeldarstellungen vom Leben und von der Lehre der neueren Philosophen weiteren Kreisen der Gebildeten zugänglich gemacht werden; jedes Heft enthält die Charakteristik eines Philosophen nach den angegebenen Gesichtspunkten. Wir halten im allgemeinen die Darstellung für geeignet zur Erreichung des angegebenen Zweckes; im einzelnen haben wir jedoch manches auszusetzen. In so zusammenfassenden Darstellungen, wie sie uns hier vorliegen, muß alles Nebensächliche, aller Notizenkram, weggelassen werden und nur das aufgenommen sein, was zur verständnisvollen Auffassung des Ganzen nötig ist; es ist z. B. ganz unwesentlich, ob Kants Mutter eine geborene Anna Regina Reuter war, ob Kuntzen und Tetzle seine Lehrer waren, ob er bei Andersch, Hülsen und Kayserling Hauslehrer war usw. Sodann muß die kritische Betrachtung eine eingehendere sein; sie darf sich nicht, wie es bei dem vorliegenden Buche der Fall ist, mit einigen Andeutungen begnügen. Der Leser soll, das will doch auch der Verfasser mit seinem Buche bezwecken, philosophisch denken lernen. Abgesehen von diesen Ausstellungen halten wir das Buch zur Einführung in das Studium der Geschichte der Philosophie geeignet.

14. Dr. H. **Meyer-Benfey**, Herder und Kant, Der deutsche Idealismus und seine Bedeutung für die Gegenwart. 113 S. Halle a. d. S. 1904, Gebauer-Schwetschke. 1,20 M.

Zwei Vorträge liegen hier vor, welche nicht die Lebensgeschichte ihrer Helden, sondern die Bedeutung der Schriften derselben für unser Kulturleben zum Gegenstande der Betrachtung haben; sie sollen dabei zum Studium der Schriften der beiden Männer anregen und durch Anmerkungen auch Richtlinien dazu geben. In dieser Hinsicht verdient das Schriftchen volle Beachtung.

15. Dr. O. **Baumgarten**, Prof., Herders Lebenswerk und die religiöse Frage der Gegenwart. 103 S. Tübingen 1905, J. C. B. Mohr. 1,80 M.

Der Verfasser hat, wie er sagt, Herder nicht bloß studiert, sondern mit ihm gelebt; daher ist sein Schriftchen auch die Darstellung inneren Erlebens von Herders Lebenswerk. Er bespricht von diesem Standpunkte aus: Das persönliche Lebensproblem, Herders Stellung in der Ideengeschichte, Herders Originalität, Herder und Goethe, Herder und die religiöse Frage der Gegenwart.

16. **Fr. v. d. Leyen**, Joh. Gottfr. Herders Ideen. 230 S. Mit Porträt. Jena 1904, E. Diederichs. 2 M.

Nur wenigen ist es möglich, größere Werke von Herder zu lesen; den meisten bleibt er mehr oder weniger fremd. Ihn aber auch diesen zugänglich zu machen, das ist die Aufgabe des vorliegenden Buches. In ihm finden wir Teile aus „Herders Reisejournal", eine „Predigt" des jungen Herder, das „Denkmal Joh. Winkelmanns", Teile der „Fragmente über die neuere deutsche Literatur", der „Kritischen Wälder", „Über den Ursprung der Sprache", der „Philosophie zur Geschichte der Bildung der Menschheit" usw. und endlich der „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit". Im Anhange sind einige Briefe Goethes an Herder wiedergegeben.

17. Dr. H. **Romundt**, Kants Widerlegung des Idealismus. 24 S. Gotha 1904, E. F. Thienemann. 50 Pf.

Das Büchlein behandelt Kants Stellung zu dem von Fichte vertretenen Idealismus; es ist also ein Beitrag zum Verständnis der Lehre beider Philosophen und zeigt, daß der Idealismus Fichtes nicht eine Fortbildung der Kantischen Philosophie war.

18. Dr. W. **Apel**, Immanuel Kant, ein Bild seines Lebens und Denkens. 102 S. Berlin 1904, C. Skopnik. 1 M.

Das Schriftchen bietet im I. Teil eine Darstellung von Kants Leben und Persönlichkeit und im II. Teil eine solche der Philosophie Kants; es führt in leicht verständlicher Weise in das Kantstudium ein und regt auch zur kritischen Betrachtung der Kantschen Philosophie an.

19. **Im. Kant**, Kritik der reinen Vernunft von Dr. Messer, Prof. In verkürzter Gestalt (mit Abschnitten aus den Prolegomenen). 188 S. Stuttgart 1904, Greiner & Pfeiffer. Geb. 2,50 M.

Der Verfasser hat alle minderwichtigen Stellen, besonders die zahlreichen Wiederholungen derselben Gedanken ausgeschieden und auch kleine sprachlichen Änderungen vorgenommen; dadurch wird, ohne daß der Zusammenhang des Ganzen verloren geht, das Ganze des Gedankenbaues übersichtlicher und ist leichter zu erfassen.

20. W. **Windelband**, Im. Kant und seine Weltanschauung. 32 S. Heidelberg 1904, C. Winter. 60 Pf.

Das kleine Schriftchen des bekannten Professors der Philosophie enthält die Gedenkrede, welche der Verfasser zur Feier der 100. Wiederkehr von Kants Todestag gehalten hat; sie gibt einen zusammenfassenden Überblick über Kants Weltanschauung.

21. Dr. W. **Jerusalem**, Kants Bedeutung für die Gegenwart. 51 S. Wien 1904, W. Braumüller. 1 M.

Kants Philosophie wird in diesem Schriftchen in ihren Kernpunkten kritisch betrachtet; es wird gezeigt, welche Gedanken für die Dauer Geltung

haben und in welcher Weise die Philosophie auf der von Kant gelegten Basis weiterbauen muß.

22. Dr. L. **Busse**, Univ.-Prof., Immanuel Kant. 11 S. Leipzig 1904, R. Voigtländer. 50 Pf.

Diese Ansprache an die Königsberger Studentenschaft ist geeignet, zur Beschäftigung mit Kant und seiner Philosophie anzuregen.

23. Dr. O. **Brauer**, Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik. 55 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 80 Pf.

Nach einer orientierenden Einleitung bespricht der Verfasser die Beziehungen der Ethik Kants zu den pädagogischen Fragen allgemeiner Natur, dann diejenigen zu den Fragen spezieller Natur und gibt endlich eine Erklärung des Verhältnisses von Kants Ethik zu seiner Pädagogik.

24. L. **Goldschmidt**, Kant über Freiheit, Unsterblichkeit, Gott. 40 S. Gotha 1904, E. F. Thienemann. 80 Pf.

Der Verfasser behauptet, weder Feinde noch Freunde seien Kant in der Beurteilung seiner Lehre gerecht geworden; ob er in seinem Schriftchen Kants Lehre richtig erfaßt hat, mag dahingestellt sein. Seine Erörterungen über Freiheit, Unsterblichkeit und Gott sind jedenfalls lesenswert, weil sie den Kern der Kantschen Philosophie hervorheben; eine ausführlichere Darstellung von Kants Lehre vom Standpunkte des Verfassers, für den „alle literarischen Früchte des letzten Jahrhunderts einschließlich der ‚Kantstudien'" nicht mehr wert sind, als daß sie ins Feuer geworfen werden, wäre jedenfalls wertvoller gewesen.

25. Dr. med. **Kroell**, Die Grundzüge der Kantschen und der physiologischen Erkenntnistheorie. 48 S. Straßburg 1904, L. Beust. 1,80 M.

Der Verfasser legt die Kantsche Erkenntnistheorie vom Standpunkte der physiologischen Psychologie dar; das Schriftchen verdient volle Beachtung, wenn auch der Preis sehr hoch ist.

26. G. B. **Jäsche**, Im. Kants Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen. 3. Aufl. Neu herausgegeben und mit einer Einleitung sowie einem Personen- und Sachregister versehen von Prof. Dr. Kinkel. 171 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 2 M.

In der vorliegenden Auflage ist der Herausgeber auf den Text der 1. Auflage von Jäsche zurückgegangen und hat ihn mit den Ausgaben von Hartenstein u. a. verglichen; an die Stelle von Kirchmanns Erläuterungen in der 1. und 2. Auflage ist die systematische Einleitung getreten.

27. G. W. v. **Leibniz**, Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. Ins Deutsche übersetzt, mit Einleitung, Lebensbeschreibung des Verfassers und erläuternden Anerkennungen versehen von C. Schaarschmidt. Zweite Auflage. 590 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 6 M.

Die „Neuen Abhandlungen über den menschlichen Verstand" sind von allen Leibnizschen Schriften philosophischen Inhalts die umfangreichste und bedeutendste; sie liegt hier in deutscher Übersetzung vor.

28. E. **Fuchs**, Lic., Vom Werden dreier Denker. 381 S. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr. 5 M.

Der Verfasser stellt die wichtigste Periode in der Entwicklung von Fichte, Schelling und Schleiermacher dar; er beantwortet damit die Frage: Was wollten diese drei Denker in der ersten Periode ihrer

Entwicklung? Damit legt er dar, was eigentlich die treibenden Kräfte und Interessen waren, durch die diese Männer zu dem ihnen eigenartigen Denken geführt wurden, was sie ihrer Zeit geben wollten und gegeben haben. Die Darstellung ist im allgemeinen anschaulich und leicht verständlich; da aber der Verfasser nicht für gelehrte Philosophen, sondern für Gebildete überhaupt, die sich mit Philosophie beschäftigen, schreiben will, so hätte er sich doch in manchen Punkten kürzer fassen sollen.

29. **A. Bossert**, Schopenhauer als Mensch und Philosoph. Deutsch von Dr. Fr. Norden. 385 S. Dresden 1905, C. Reißner. 6 M.

Mit vollster Beherrschung des Stoffs läßt der Verfasser den reichhaltigen, aber verwickelten Inhalt der Gedankenwelt des Philosophen vor dem Geiste des Lesers entstehen; er zeigt das geistige Wachstum Schopenhauers durch die Berührung mit den seine Umgebung bewegenden Gedanken, den Einwirkungen der Vorgänger und der Wissenschaft und bringt so dem Leser die erhabenste Gedankenarbeit nahe.

30. **J. Möbius**, Schopenhauer. 282 S. 13 Bildnisse. Leipzig 1904, J. A. Barth. 3 M.

Im I. Teil seines Buches sucht der Verfasser ein brauchbares Gutachten über den Geisteszustand des Philosophen zu liefern; er wendet sich gegen Lombroso, der aus Schopenhauer einen Geisteskranken im gewöhnlichen Sinne des Wortes zu machen sucht und zeigt, daß Schopenhauer nur deswegen der Philosoph des Pessimismus geworden ist, weil er von Anfang an krankhaft war. „Nicht die Erkenntnis der Übel in der Welt hat ihn dazu gemacht, sondern er hat die Übel aufgesucht und geschildert, weil er Belege für seine lebensfeindliche Stimmung brauchte; diese war schon bei dem Knaben vorhanden als schlimmes Erbteil von väterlicher Seite, und die krankhafte Stimmung wies seinem Denken die Wege." Er stellte infolgedessen schon in seiner Jugend die der Jugend fernliegende Frage nach dem Werte des Lebens und suchte dann nach Erklärungen für sein Wehgefühl; so kam er zum Pessimismus, von dem aus seine ganze Philosophie die Richtung erhielt. Eine Kritik dieser Philosophie enthält der II. Teil des vorliegenden Buches; sie geht dahin, daß der Kern der Lehre gesund ist und in ihr der Keim zur neueren Philosophie eingeschlossen ist.

31. Dr. **B. Bauch**, Luther und Kant. 191 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 4 M.

Nach einer orientierenden Einleitung stellt der Verfasser erst die sittlich-religiöse Welt- und Lebensanschauung Luthers vom philosophischen Standpunkte, dann diejenige Kants dar und zieht dann den Vergleich zwischen beiden; dadurch gewinnt der Lehrer einen tiefen Einblick in Luthers Religion und in Kants Philosophie, worin der hohe Wert des Buches beruht.

32. **A. Bullinger**, Gymn.-Prof., Gg. W. Fr. Hegels Phänomenologie des Geistes behufs Einführung in die Philosophie und christliche Theologie auf ihren kürzesten und durchaus leichtverständlichen Ausdruck reduziert; mit einem Anhang, Leben Jesu-Schriften betr. 49 S. München 1904, Th. Ackermann. 1 M.

Wer einen Einblick in die Philosophie Hegels — die ganz zu verstehen auch dem Fachphilosophen schwer fällt —, tun will, der möge das vorliegende Schriftchen zur Hand nehmen.

33. Dr. **Münch**, Prof. u. Dr. **Meißner**, Oberbibliothekar, Ernst Moritz Arndts Fragmente über Menschenbildung. 234 S. Langensalza 1904, H. Beyer & Söhne. 2,40 M.

Arndts „Fragmente“ sind in der Geschichte der Pädagogik fast ganz vergessen; und doch sind sie ein beredtes Zeichen für die Wirkung der Rousseauschen, Schumannschen und Pestalozzischen Schriften auf die führenden Geister der Zeit. Der vorliegende, mit einer orientierenden Einleitung versehene Neudruck gibt einen zusammenhängenden Auszug, in dem eine zuverlässige Einführung in die pädagogischen Erscheinungen Arndts geboten wird.

34. Dr. **V. Münz**, Goethe als Erzieher. 116 S. Wien 1904, W. Braumüller. 2 M.

Neben Langguts umfassenden Arbeiten über denselben Stoff verdient die vorliegende Schrift volle Beachtung.

35. **R. Willy**, Friedrich Nietzsche. Eine Gesamtschilderung. 279 S. Zürich 1904, Schultheß & Co. 4,20 M.

Wir können es nicht als einen Vorzug unserer Zeit betrachten, daß man sich bei eingehenden philosophischen Studien statt mit Lotze, Wundt u. a. mit Schopenhauer und Nietzsche beschäftigt; es ist offenbar der Reiz der Neuheit, der zum Studium der letztgenannten Philosophen hintreibt. Aus dem persönlichen Interesse an Nietzsche, dem geschichtlichen „Elementar-Ereignis“, ist das vorliegende Buch hervorgegangen; es ist weder eine streng geschichtliche Monographie, noch eine spezielle Biographie, sondern einfach die Geschichte des geistigen Interesses des Verfassers an Nietzsche, in der einige zusammenhängende Grundzüge der geistigen Gesamtpersönlichkeit Nietzsches zu einer psychologischen Porträtschilderung vereinigt werden sollen. Eine wertvolle Bereicherung der Nietzsche-Literatur können wir aber in dem Buche nicht sehen, denn der Verfasser, für den Nietzsche ein Elementarereignis, ein sonnenhafter Denker u. dergl. ist, hat Nietzsches Gedankenwelt nicht klar und bestimmt zum Ausdruck gebracht; Ton und Stil seiner Darstellung machen das schon nicht möglich.

36. Prof. Dr. **Schwartzkopff**, Nietzsche, der „Antichrist“. 67 S. Schkeuditz b. Leipzig 1903, W. Schäfer. 1 M.

Der Verfasser glaubt in seinem Schriftchen Nietzsches Weltanschauung aus seiner Eigenart und seinen philosophischen Voraussetzungen etwas anders begründen zu können, als dies im allgemeinen bisher geschehen ist; er beschränkt sich dabei auf Nietzsches Stellung zum Christentum, die er aus der Tiefe seiner allgemeinen Weltansicht zu begreifen sucht, wobei auch die Stellung Nietzsches zu den sittlichen Fragen zur Erörterung kommen.

37. Dr. **H. Schwarz**, Der moderne Materialismus als Weltanschauung und als Geschichtsprinzip. 128 S. Leipzig 1904, Dieterichsche Verlagsbuchh. 2 M.

In einer Reihe von Vorlesungen widerlegt der Verfasser den modernen Materialismus als Weltanschauung und als Geschichtsprinzip; gegenüber Häckel und im Verein mit Eucken führt er den Kampf um den geistigen Lebensinhalt.

38. Dr. **W. Schmidt**, Prof., Der Kampf der Weltanschauungen. 281 S. Berlin 1904, Trowitzsch & Sohn.

In sachlich-kritischer Weise legt der Verfasser die Weltanschauungen des Positivismus (A. Comte), Materialismus (L. Büchner), Monismus

(D. Fr. Strauß, Häckel, Jul. Hart), Illusionismus (L. Feuerbach), Entwicklungstheorie (Ch. Darwin) und Neukantianismus (F. A. Lange) eingehend nach ihren Licht- und Schattenseiten dar; so bildet das Buch eine Ergänzung der Lehrbücher der Geschichte der Philosophie, orientiert aber auch selbständig über einen Teil der neuesten Philosophie.

39. Dr. **Rieden**, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik. 140 S. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing. Geb. 1 M.

Wir sind mit dem Verfasser einverstanden, daß an großen und kleinen Geschichten der Pädagogik kein Mangel ist, wenn er unter großen Geschichten nur solche im Umfange eines mäßigen Bandes meint; wir sind auch damit einverstanden, daß zu einer Vermehrung der Zahl derselben kein Bedürfnis vorliegt. Der Zweck seines Büchleins liegt darin, daß es eine Ergänzung zu der im Verlage von Velhagen und Klasing erscheinenden Sammlung pädagogischer Schriftsteller sein soll; es soll einen kurzen Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Pädagogik bringen und fügt an einzelnen Stellen Wiederholungsfragen bei. Bei **Wiederholungen** kann so das Büchlein gute Dienste leisten; aber — mehr kann es auch nicht bieten. Der Verfasser hätte sich an manchen Stellen noch kürzer fassen können; es genügt z. B. zu wissen, daß Comenius in Mähren geboren ist, nicht, daß er in Niernitz bei Ungarisch-Brod geboren ist. Wir wollen uns nicht darüber streiten, ob seine Eltern „vielleicht" Müllersleute gewesen sind; auch legen wir gar keinen Wert darauf, daß er kurze Zeit bei einer Tante in Straßnitz war u. dergl. Dagegen hätte unter den Herbartianern v. Sallwürk genannt werden sollen; auch sonst vermissen wir manchen Pädagogen. Der Literaturnachweis ist mangelhaft; manche der angeführten Schriften sind veraltet, neuere Werke fehlen.

40. Dr. **Weimer**, Geschichte der Pädagogik. 2. verb. Aufl. 148 S. Leipzig 1904, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Die neue Auflage hat kleine Verbesserungen und Erweiterungen erfahren; auch die Literaturangaben hätten eine Verbesserung nötig gehabt.

41. **A. Schorn**, Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. Später herausgegeben von H. Reinecke, dann von Dr. J. Plath, jetzt neu bearbeitet von Friedrich von Werder, Kgl. Regierungs- und Schulrat in Magdeburg. 22. Aufl. 525 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 4,60 M.

Das bekannte Buch geht von eingefügten Textproben aus und führt von da aus zum Verständnis des betreffenden Pädagogen und zur Würdigung seiner Gedanken; die 22. Auflage hat einschneidende Veränderungen nicht erfahren. Die neuere Zeit ist auch berücksichtigt; dabei hätte aber Dittes nicht fehlen sollen. Die Literaturangaben geben Richtlinien für weitere Studien.

42. **E. Sperber**, Geh. Reg.- und Schulrat, Pädagogische Lesestücke aus den wichtigsten Schriften der pädagogischen Klassiker. III. Heft: Von Pestalozzi bis zur Neuzeit. 329 S. 2. Aufl. Gütersloh 1904, C. Bertelsmann. 3 M.

Das Buch bietet eine brauchbare Unterlage für den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik; trotzdem es für evangelische Seminare bestimmt ist, sind auch katholische Pädagogen — Overberg, Sailer — berücksichtigt, was nur zu loben ist.

43. Dr. **E. Spielmann**, Hofrat, Die Meister der Pädagogik nach ihrem Leben, ihrem Wirken und ihrer Bedeutung kurz vorgeführt. In Heften von je 1½ bis 2 Druckbogen klein Oktav. Neuwied, Heusers Verlag. à Band 60 Pf.

Die vorliegenden 6 Hefte behandeln je einen namhaften Pädagogen — Luther, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbert — auf zirka 25 bis 32 Seiten; sie werden als typische Erscheinungen ihrer Zeit betrachtet, es wird ein Überblick über das Werden und Wachsen in ihren Aufgaben und Zielen an der Hand der hauptsächlichsten Werke gegeben, das für die Entwicklung der Pädagogik Bedeutendste hervorgehoben und durch Hinweis auf Quellenwerke und Bearbeitungen Anweisung zum eingehenderen Studium gegeben. Ein Hilfsmittel zum Studium der Pädagogik können die Hefte aber insofern sein, als sie das durch eingehendes Studium Gewonnene behufs Vorbereitung zur Prüfung zusammenfassen und so einen selbstgeschaffenen Auszug ersetzen; aber grundlegend für das Studium können sie nicht sein. Neben wertvollem Lehrstoff enthalten die Hefte aber auch manches Wertlose; so ist es für die Entwicklung Herbarts und der Pädagogik gewiß wertlos, daß sein Vater oldenburgischer Regierungs- und Justizrat und seine Mutter die Tochter des angesehenen und vermögenden Arztes Dr. Schütte war usw.

44. Dr. **K. Heilmann**, Seminardirektor, Quellenbuch zur Pädagogik. 634 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 6,50 M.

In dem vorliegenden Quellenbuch sind Quellenschriften hervorragender Pädagogen einerseits vollständig oder in sehr ausführlichen Auszügen, anderseits nur wichtige Stücke aus denselben aufgenommen worden; alles, was für das pädagogische Interesse minder wertvoll ist, ist ausgeschieden. Der Verfasser wollte nur das bieten, was Charakter, Sinn und Geist der Schriften, die pädagogischen Anschauungen und Bestrebungen ihrer Verfasser und die von denselben aufgestellten Bildungsideale klar hervortreten läßt; wo es angezeigt erschien, hat er den Zusammenhang des Textes in den am Schluß angefügten Bemerkungen kurz angegeben, auch sind einzelne Anmerkungen beigegeben worden. In erster Linie ist das Buch eine Ergänzung zu des Verfassers Handbuch der Pädagogik; doch kann es der Lehrer auch neben anderen ähnlichen Handbüchern für seine Fortbildung brauchen.

45. **J. A. Comenius**, Das einzig Notwendige. Unum necessarium. Ein Laien-Brevier. Mit einem Bildnis in Lichtdruck. Jena 1904, E. Diederichs. 3 M.

Die vorliegende Schrift ist von J. Seeger auf Veranlassung der Comeniusgesellschaft aus dem Litauischen übertragen und von L. Keller mit biographischer Einleitung versehen worden; in ihr hat Comenius als letzter Bischof der „böhmischen Brüder" (1668) sein litauisches Testament hinterlassen, in welchem er die Menschen von der Höhe seines in reicher Erfahrung gewonnenen Standpunktes einlädt, alles Überflüssige fahren zu lassen und nur das für den wahren Wert des Menschen Wichtige und Wesentliche festzuhalten.

46. Dr. **J. Kvačala**, Prof., Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland. I. Bd. Texte; 395 S. 12 M. — II. Bd. Historischer Überblick, Bibliographie, Namen- und Sachregister. 237 S. 7,50 M. Berlin 1904, A. Hofmann & Co.

Der Verfasser hat es sich zur Aufgabe gemacht, eine umfassende und allseitige Erforschung der Schicksale der comenienischen Reform bei den Deutschen anzustellen und die Ergebnisse zur Darstellung zu bringen; er geht von der inneren Entwicklung des Comenius aus und knüpft

an die Hauptphasen derselben die Erörterung des gesammelten einschlägigen Materials, in dem manches Neue enthalten ist. Man ersieht aus den diesbezüglichen Darlegungen, daß die Deutschen an des Comenius' Werk sehr eifrig mitgearbeitet haben.

47. **Fr. Heman**, Geschichte der neueren Pädagogik. Eine Darstellung der Bildungsideale der Deutschen seit der Renaissance und Reformation zum Unterricht für Lehrerseminare und zum Selbststudium. 436 S. Osterwieck 1904, A. W. Zickfeldt. 3,40 M.

Der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß die Geschichte der neueren Pädagogik in Deutschland wesentlich zugleich Entwicklungsgeschichte des deutschen Geistes in den letzten vier Jahrhunderten ist; denn in der Geschichte der Bildungsideale und des Erziehungs- und Bildungswesens spiegeln sich die Wandlungen ab, welche der deutsche Volksgeist in dieser Zeit durchlebt hat. Wie den Lesern des Pädagogischen Jahresberichts bekannt ist, vertreten auch wir diesen Standpunkt und können daher das Prinzip, auf welchem das vorliegende Werk aufgebaut ist, nur gutheißen; zur Einführung in das Studium der Geschichte der Pädagogik finden wir es daher sehr geeignet. Es stellt den Entwicklungsgang der Pädagogik von der Renaissance und Reformation an bis auf unsere Zeit im Zusammenhang mit der Entwicklung des deutschen Geisteslebens übersichtlich und in allgemein-verständlicher Weise dar; bei jeder neuen Epoche der Geschichte der Pädagogik gibt der Verfasser zuerst einen Überblick über das Bildungsideal der Zeit und die ihm zugrunde liegende Zeitkultur und legt dann die Verwirklichung derselben dar. Kants Schrift „Über Pädagogik" wurde von Rink 1803, nicht 1903, veröffentlicht; die Bedeutung von Herbarts Philosophie für unsere Zeit wird überschätzt; warum Dörpfeld als „einfacher" Volksschulrektor bezeichnet wird, ist uns nicht klar.

48. **A. Israel**, Pestalozzi-Bibliographie III. Schriften und Aufsätze über Pestalozzi. 639 S. Berlin 1904, A. Hofmann & Co. 18 M.

Von jedem Werk und Aufsatz, in denen von Pestalozzi die Rede ist, ist der Inhalt angegeben; von selten gewordenen Schriften ist auch angegeben, wo sie zu finden sind. Die erste Gruppe der Werke und Aufsätze behandelt die Methode, die zweite das Leben Pestalozzis. In jener finden wir folgende Unterabteilungen: 1. Theoretische Grundlage, 2. als Unterrichtsmethode, 3. als Menschenbildung, 4. Anwendung auf einzelne Unterrichtsfächer, 5. Anwendung auf Schulen, 6. im Vergleiche mit andern Systemen. In der zweiten Gruppe verzeichnet der Herausgeber 1. Lebensbeschreibungen, 2. Einzelheiten aus Pestalozzis Leben, 3. persönliche Beziehungen (Verwandte, Freunde, Gegner, Erziehungsgesellschaften), 4. Pestalozzifeiern, 5. Pestalozzi-Vereine und -Stiftungen, 6. Diplome, Büsten und Bilder, Denkmäler und Denkmünze, Autographe, Loge, Straßennamen usw. Den Nachträgen zu allen 3 Bänden folgen endlich ein Personenregister zu Band I—III und ein alphabetisches Verzeichnis von Pestalozzis Schriften.

49. **J. Nießen**, Seminarl., J. M. Sailer, sein Leben und seine Schriften (Bd. XV der „pädagogischen Klassiker" zur Einführung in ihr Leben und ihre Schriften herausgegeben von Friedrich, Geh. Reg.-Rat, und Gehrig, Kreisschulinsp.). 100 S. Halle a. S. 1904, H. Schroedel. Geb. 1,25 M.

Als Einleitung enthält das Büchlein eine übersichtliche Darstellung von Sailers Leben, Bildungsgang und Persönlichkeit; viele Einzelheiten, die mehr oder weniger nebensächlich sind, hätten wegbleiben können.

Auch die Aufzählung aller Schriften Sailers im Abschnitte „Sailer als Schriftsteller" hat für den Zweck des Büchleins keinen Wert. Aus Sailers wichtigster Schrift in pädagogischer Beziehung „Über Erziehung für Erzieher", und zwar aus der Originalausgabe von 1822, gibt er sodann eine Auswahl, wobei ihm der Gedanke zur Richtschnur diente, daß vor allem jene Stellen zu bieten seien, welche auch für den Erzieher unserer Zeit noch wertvoll sind; außer einzelnen Anmerkungen zum besseren Verständnis fügt er noch eine Betrachtung über Sailers pädagogische Bedeutung und Fragen und Aufgaben behufs Vorbereitung zu Prüfungen bei. Die Kritik der Sailerschen Pädagogik muß vom Standpunkte des Verfassers beurteilt werden.

50. **Fr. M. Vierthalers pädagogische Hauptschriften.** Herausgegeben und mit einer Einleitung und Anmerkungen versehen von W. v. d. Fuhr. 280 S. Ein Bildnis Vierthalers. Paderborn 1904, Ferd. Schöningh. 2 M.

Das Buch enthält folgende Schriften Vierthalers: Geist der Sokratik, Elemente der Methodik der Pädagogik nebst kurzen Erläuterungen derselben, Entwurf der Schulerziehungskunde. Der Herausgeber hat an den einzelnen Schriften berechtigte Kürzungen vorgenommen und Anmerkungen zum besseren Verständnis beigefügt. In der Einleitung bespricht er die Lebensschicksale und den Charakter Vierthalers, sein pädagogisches Wirken und sein Verhältnis zur Pädagogik seiner Zeit.

51. **A. Hartmann**, Sem.-Vorsteherin, Fröbels Erziehungsmittel nach der Konzentrationsidee bearbeitet für Kindergarten und Familie. 143 S. u. 183 S. Leipzig, Jäger. Je 2 M. — **H. Goldschmidt**, Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder. Ein Familienbuch von Fr. Fröbel; nach dem 1844 in Blankenburg erschienenen Originalwerke bearbeitet. Neue Ausgabe nebst Anhang: Der Ball, das erste Spielmittel; 50 Ball-Liedchen und einem Auszug aus „Fröbels Menschenerziehung". Die Melodien verbessert und mit Begleitung versehen von Prof. Alex. Mückenberger. 192 S. u. 56 S. Leipzig, Jäger. 3,40 M.

Eine neue Ausgabe von Fröbels Erziehungsmittel, Mutter- und Koselieder, wird besonders von Kindergärtnerinnen, aber auch von jedem begrüßt werden, der sich für Fröbels Pädagogik interessiert.

52. Dr. **v. Sallwürk**, Das Ende der Zillerschen Schule. Zur pädagogischen Zeitgeschichte. 73 S. Frankfurt a. M. 1904, M. Diesterweg. 1 M.

Seit Jahren setzt sich v. Sallwürk, ein Anhänger der Herbartschen Pädagogik, mit den Zillerianern auseinander; die vorliegende Schrift enthält die — letzte? — Abrechnung und verdient daher besondere Beachtung.

53. Dr. **v. Sallwürk**, Über die Ausfüllung des Gemüts durch den erziehenden Unterricht. 47 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 1 M.

Auch dieses Schriftchen ist ein Beitrag zur Kritik der Herbart-Zillerschen Pädagogik; es verdient mit dem vorhergehenden als Beitrag zur Geschichte der Pädagogik Beachtung.

54. **M. Kaluza** u. **G. Thurau**, Ed. Koschwitz, ein Lebensbild. 50 S. Berlin 1904, Weidmannsche Buchh. 1 M.

Koschwitz hat sich um die romanische Philologie Verdienste erworben; diese werden in der vorliegenden Schrift im Anschluß an seinen Lebensgang zur Erörterung gebracht.

55. Dr. **K. Michaelis**, Stadtschulrat, C. Goldbeck. 84 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 1,60 M.

Das vorliegende Lebensbild eines Schulmannes bietet eine interessante und lehrreiche Lektüre.

56. **A. Heubaum**, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. Erster Band bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform unter Friedrich dem Großen 1763 ff. Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung. 403 S. Berlin 1905, Weidmannsche Buchh. 8 M.

Das vorliegende, auf Grund eingehender Quellenstudien bearbeitete Werk legt dar, wie sich das Bildungswesen der Neuzeit nach Organisation, Inhalt und Methode in Wechselwirkung mit dem politischen, sozialen und geistigen Lebens gestaltet hat; es faßt dabei das ganze Bildungswesen von der Volksschule bis zur Universität ins Auge und zeigt zugleich, wie die pädagogischen Ideen auf die Gestaltung des Bildungswesens eingewirkt haben. Der vorliegende Band behandelt seinen Stoff in vier Büchern; im ersten Buche behandelt er die Anfänge der Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens, im zweiten die Schöpfung des nationalen Bildungs- und Erziehungssystems in Preußen, die erste Staatsuniversität und die Begründung des niederen Schulwesens, im dritten die Verbindung der praktischen und formellen Ausbildung als Ziel der Erziehung und im vierten die Organisation des Unterrichtswesens im Ständestaat des 18. Jahrhunderts.

57. Dr. **Heubaum**, Oberlehrer, Die Nationalerziehung in ihren Vertretern Zöllner und Stephani. 122 S. Halle a. S. 1904, H. Schroedel. Geb. 1,50 M.

Der Verfasser zeigt, wie durch Zöllner und Stephani im Anfange des 19. Jahrhunderts die Stellung der Gesellschaft und des Staates zu den Erziehungsfragen aufgefaßt wurden; zum besseren Verständnis der diesbezüglichen Darlegungen schickt der Verfasser einen Überblick über die Stellung des Staates zu den Erziehungsfragen in der vorangegangenen Zeit voraus.

58. **J. Grüner**, Das Schulwesen des Netzedistriktes zur Zeit Friedrichs d. Gr. (1772—86). 135 S. Breslau 1904, F. Hirt. 2 M.

Die Schrift ist auf Quellenstudien aufgebaut; es ist ein wertvoller Beitrag zur Geschichte des Bildungswesens.

59. Dr. **C. Reimann**, Prof., Prinzenerziehung in Sachsen am Ausgange des 16. und 17. Jahrhunderts. 163 S. Dresden 1904, W. Baensch. 3 M.

Die auf Quellenstudien beruhende Schrift will ein kleines kulturgeschichtliches Bild und einen Beitrag zur Geschichte Sachsens und seines Hofes liefern.

60. **E. O. Wagner**, Die Entwicklung der französischen Volksschule im Kampfe gegen die Kongregationen. 75 S. Leipzig 1904, A. Hahn. 1 M.

Der Verfasser erörtert auf Grund eigener Erfahrungen und zuverlässiger Quellen das Wesen der geistlichen Gesellschaften, gibt dann einen Überblick über die Kämpfe um die französische Volksschule und legt den schädlichen Einfluß der Kongregationen und deren Bekämpfung dar.

61. **R. Hotz**, Gymnasiallehrer, Das schweizerische Unterrichtswesen. 128 S. Basel 1904, Georg & Co. Geb. 1,20 M.

Das Buch gibt einen Überblick über die bedeutenderen öffentlichen und privaten Unterrichts- und Erziehungsanstalten der Schweiz.

62. **E. Szöllosi**, Das öffentliche Unterrichtswesen Ungarns in der Gegenwart. 160 u. XL S. Budapest 1904, Wodianer & S. 4 M.

Das Buch behandelt das ungarische Volksschulwesen einschließlich des Kinderschutzwesens und der Volkshochschulen; im Anhang wird das kroatisch-slawonische Unterrichtswesen besprochen.

63. **K. Knortz**, Die amerikanische Volksschule. 49 S. Tübingen 1904, H. Laupp. 60 Pf.

Das Büchlein hat mehr den Zweck, dem amerikanischen Schulwesen eine Lobrede zu halten, als eine sachliche Darstellung desselben zu geben; aber man übersehe es nicht.

64. Dr. **J. Richter**, Die pädagogische Literatur in Frankreich während des 16. Jahrhunderts. A. Religiös-sittliche Bildung. I. Die Katechismen. 152 S. Leipzig 1904, J. Klinkhardt. 3,50 M.

Zunächst gibt der Verfasser eine Geschichte der Literatur zur religiös-sittlichen Bildung und geht dann zur Besprechung der Katechismen über, deren Ergebnis er am Schlusse zusammenfaßt; im Anhang gibt er ein Verzeichnis deutscher und anderssprachiger in Deutschland gedruckter Katechismen des 16. Jahrhunderts.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

1. **R. Eucken**, Geistige Strömungen der Gegenwart. Der Grundbegriffe der Gegenwart 3. umgearb. Aufl. 398 S. Leipzig 1904, Veit & Co. 8 M.

Das Buch ist in der zweiten, noch mehr aber in der vorliegenden dritten Auflage umgestaltet worden; es ist uns „vor allem ein Ausdruck einer eigentümlichen philosophischen Gesamtüberzeugung und will als solche gewürdigt sein“. Wer die Welt- und Lebensanschauung Euckens vollständig in ihrer Entwicklung und geschichtlichen Begründung kennen lernen will, der studiere seine „Lebensanschauungen der großen Denker“ (Päd. Jahresber. VI. S. 102) und das vorliegende Werk; in beiden kommt auch die Eigenart seiner Darstellung, die Verknüpfung zwischen Historischem und Sachlichen zum klaren Ausdruck. In dem vorliegenden Buche überwiegt das Sachliche, während in den „Lebensanschauungen“ das Historische im Vordergrunde steht; in den „Geistigen Strömungen“ geht er von den einzelnen Problemen aus und zeigt deren Lösung in der Geschichte und besonders in der Gegenwart. Ein leichtes Studium sind Euckens Schriften nicht; sie können nur von denjenigen mit Erfolg durchgearbeitet werden, die sich schon eingehend mit philosophischen Fragen und auch mit der Geschichte der Philosophie beschäftigt haben. Sind aber diese Voraussetzungen vorhanden, so werden sie Euckens Schriften mit großem Gewinn studieren.

2. **W. Wundt**, Einleitung in die Philosophie. 3. Aufl. 471 S. Mit einem Anhang: Tabellarische Übersicht zur Geschichte der Philosophie und ihren Hauptströmungen. Leipzig 1904, W. Engelmann. Geb. 9 M.

Die neue Auflage dieses Buches, das seiner weiteren Empfehlung bedarf, ist nicht wesentlich verändert; wer sich auf dem Gebiete der Philosophie und ihrer Geschichte schnell und kurz orientieren will, dem wird das Buch gute Dienste leisten.

3. Dr. **M. Heilborn**, Der Mensch. Sechs Vorlesungen aus dem Gebiete der Anthropologie. 110 S. Zahlreiche Abbildungen. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Aus populär-wissenschaftlichen Vorlesungen hervorgegangen, stellt das Büchlein in anschaulicher, leichtfaßlicher Form die wichtigsten Lehren der Anthropologie — Stammesgeschichte, Entwicklungsgeschichte, Morphologie, Rassenlehre, Vorgeschichte — dar; gute Illustrationen unterstützen den Text.

4. **R. Lehmann,** Lehrbuch der philosophischen Propädeutik. 173 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 3,60 M.

Der Verfasser hat mehrere Jahre hindurch an Gymnasiasten der obersten Stufe und Studenten Versuche gemacht, sie in das Studium der Philosophie einzuführen; aus diesen Versuchen ist das vorliegende Lehrbuch hervorgegangen. Die Auswahl des betreffenden Lehrstoffes ist nach didaktischen Gesichtspunkten erfolgt; die Methode der Darstellung und der sprachliche Ausdruck sind überall den Bedürfnissen des Einführungsunterrichts angepaßt. Doch hätte der Verfasser die Beziehungen zu dem Gedankenkreise seiner Leser nicht unbeachtet lassen sollen. Das Buch dürfte auch den Seminarien und jüngeren Volksschullehrern empfohlen werden.

5. **R. Lehmann,** Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. 59 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 1,20 M.

Das Schriftchen ist ein Kommentar zu des Verfassers „Lehrbuch der philosophischen Propädeutik"; es behandelt die die Propädeutik betreffenden Fragen und methodischen Grundsätze.

6. Dr. **M. Probst,** Gehirn und Seele des Kindes. 148 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 4 M.

Die Gehirnforschung hat in der letzten Zeit große Fortschritte gemacht; über diese und ihre Ergebnisse und damit zugleich über den gegenwärtigen Stand der Gehirnforschung belehrt das vorliegende Buch sehr eingehend, so daß es mehr Interesse für den Fachmann auf diesem Gebiet als für den Pädagogen hat.

7. Dr. **A. Pfänder,** Einführung in die Psychologie. 423 S. Leipzig 1904, J. A. Barth. Geb. 6 M.

In elementarer, leichtverständlicher Form, aber überall auf wissenschaftlicher Basis zeigt der Verfasser des vorliegenden Buches was Psychologie ist und sein will; er läßt mit Absicht, um nicht von vornherein einen Fremdkörper in die Psychologie einzuführen, jede erkenntnistheoretische Grundlegung beiseite und behandelt die Psychologie vollständig als eine selbständige Erfahrungswissenschaft. Nachdem er in der Einleitung Notwendigkeit, Nutzen und Weg zur Einführung in die Psychologie dargelegt hat, behandelt er im I. Teil Gegenstand, Aufgabe und Methoden der Psychologie; von ganz besonderer Wichtigkeit ist in diesem Teil die kritische Behandlung des psychophysischen Parallelismus. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der psychischen Wirklichkeit, ihrer Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit; hier bietet der Verfasser nach den im ersten Teil angegebenen Gesichtspunkten die Grundzüge der Psychologie. Wer sich mit der Psychologie als Wissenschaft eingehender beschäftigen will, sollte dieses Buch nicht unbeachtet lassen; es ist eine der beachtenswertesten Erscheinungen auf seinem Gebiet.

8. **P. Natorp,** Prof., Allgemeine Psychologie in Leitfäden zu akademischen Vorlesungen. 63 S. Marburg 1904, N. G. Elwert. 1 M.

Wer Natorps „Sozialpädagogik" studieren will, wird gut tun, das vorliegende Schriftchen auch zu studieren, denn es enthält die psychologischen Grundlagen dazu; das Studium der Schrift ist eine anstrengende Gedankenarbeit, denn sie geht von erkenntniskritischen Voraussetzungen aus.

9. Dr. **Elsenhans**, Psychologie und Logik. 4. Aufl. 144 S. 13 Textfiguren. Leipzig 1903, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das Schriftchen gibt eine übersichtliche Darstellung und die Literatur zum weiteren Studium.

10. Dr. **W. Ament**, Fortschritte der Kinderseelenkunde (1895—1903). 180 S. Leipzig 1904, W. Engelmann. 1,50 M.

Der vorliegende Sammelbericht bezieht sich auf im Original zugängliche Arbeiten aus dem Gebiete der Kinderseelenkunde; er gibt eine übersichtliche Darstellung über die Fortschritte auf diesem Gebiete der psychologischen Forschung und deren Ergebnisse und die zum weiteren Studium dienende Literatur.

11. Dr. **A. Dyroff**, Prof., Über das Seelenleben des Kindes. 59 S. Bonn 1904, P. Hanstein. 1 M.

Der Verfasser gibt einen kurzen Überblick über die feststehenden Tatsachen der Kinderseelenkunde, zeigt dann die Richtlinien zur Weiterentwicklung derselben und verbreitet sich dann über die Dichtkunst des Kindes.

12. **H. A. Idelberger**, Die Entwicklung der kindlichen Sprache. 87 S. Berlin 1904, H. Walther. 2 M.

Die Schrift ist unter Leitung des Professors Dr. Meumann entstanden und gründet ihre Ausführungen auf die an einer größeren Anzahl von Kindern gemachten Beobachtungen über die Entwicklung der Kindersprache. Zunächst gibt der Verfasser einige Beobachtungen über das Verhältnis des Gefühls- und Willenslebens zum Vorstellungsleben des Kindes und die Energie der kindlichen Aufmerksamkeit am Ende der Zeitperiode, die man die Periode des Sprachverständnisses nennt; die sprachpsychologischen Erörterungen erstrecken sich auf das Problem der ersten Wortbedeutungen beim Kinde und des der Worterfindung, und auf die Lautentwicklung und deren äußeren Bedingungen.

13. Dr. **W. Rausester**, Oberl. u. Prof., Das Kind und die Form der Sprache. 51 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 1,20 M.

Verfasser wendet sich gegen Wundt, der nach seiner Ansicht den Anteil des Kindes an der Schöpfung der Sprache zu gering angeschlagen hat; er begründet diese Behauptung in vorliegendem Schriftchen.

14. Dr. **A. Stößner**, Das Experiment im Psychologieunterricht des Seminars. 20 S. Gotha 1904, E. F. Thienemann. 40 Pf.

Nach einer theoretischen Darlegung über die Bedeutung des Experiments, seine Berechtigung und Ermöglichung gibt der Verfasser eine Auswahl von Versuchen, welche der Einführung in psychologische Arbeiten und dem pädagogischen Beobachten förderlich sind.

15. **A. George**, Über das Gedächtnis und seine Pflege. 53 S. Paderborn 1904, F. Schöningh. 50 Pf.

Der Verfasser will die neueren psychologischen Forschungen möglichst berücksichtigt haben; aber mehr als die gewöhnlichen Lehrbücher der Pädagogik bringt er über den Gegenstand nicht, weshalb wir eine Berechtigung für das Erscheinen eines besonderen Buches nicht anerkennen können.

16. Dr. **F. Schumann**, Prof., Bericht über den I. Kongreß für experimentelle Psychologie. 124 S. Leipzig 1904, J. A. Barth. 4,50 M.

Für die Fortentwicklung der Psychologie und Pädagogik ist es von großer Bedeutung, daß eine Reihe von Gelehrten und Schulmänner sich zu einem Kongreß vereinigt haben, um ihre Erfahrungen und Ansichten auszutauschen; die Ergebnisse des ersten Kongresses, April 1904, liegen hier vor. Sie erstrecken sich auf die Individualpsychologie, die Psychophysiologie der Sinne, das Gedächtnis, die Verstandestätigkeit, Bewußtsein und Schlaf, Ausdrucksbewegungen und Willenstätigkeit, Gefühle und Ästhetik, Kinderpsychologie und Pädagogik, Kriminalpsychologie, Psychopathologie und Reaktionsversuche.

17. **E. Ebert** u. **E. Meumann**, Über einige Grundlagen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses. 232 S. Leipzig 1904, W. Engelmann. 4,50 M.

Eine sehr wichtige Frage wird in dem vorliegenden Buche auf Grund experimenteller Untersuchungen zu behandeln versucht; die Verfasser suchen darin nachzuweisen, daß eine allgemeine Steigerung des Gedächtnisses stattfindet, wenn man ein Spezialgedächtnis durch Übung vervollkommnet.

18. Dr. **M. Offner**, Willensfreiheit, Zurechnung und Verantwortung. 103 S. Leipzig 1904, J. A. Barth. 3 M.

Die auf dem Grenzgebiet der Psychologie, der Ethik und des Strafrechts liegenden Begriffe der Willensfreiheit, Zurechnung und Verantwortung stehen in innigster Beziehung zueinander; sie gehören zu den am meisten umstrittenen Begriffen und Problemen. Bei der Untersuchung, die der Verfasser des vorliegenden Buches anstellt, geht er von dem Begriffe der Freiheit aus, den er genau zu bestimmen sucht; er geht dann zu den Begriffen Determinismus und Indeterminismus über und bespricht ihr Verhältnis zum Kausalgesetz, zum Freiheitsgefühl, zur Ethik und zur Wahrheit. Weiterhin bespricht er die Grade und Arten der Freiheit, Begriff, Faktoren usw., sowie die Folgen und den Charakter als Objekt der Zurechnung; endlich wendet er sich einer genaueren Untersuchung der Zurechnung und Verantwortung zu. Das Endergebnis dieser streng wissenschaftlichen, in leichtverständlicher Sprache dargestellten Untersuchungen ist, daß Verantwortung, Zurechnung und Determinismus sich gegenseitig tragen und halten; sie lassen sich aber auch vereinigen mit der richtigen Auffassung der Willensfreiheit.

19. Dr. **K. Hellmann**, Sem.-Dir., Psychologie und Logik mit Anwendung auf Erziehung und Unterricht. Unter Mitwirkung von Direktor Dr. Jahn bearbeitet. 9. verb. Aufl. 192 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. Geb. 2 M.

Die neue Auflage hat einzelne Verbesserungen erfahren; auch die pädagogische Pathologie ist nunmehr berücksichtigt worden.

20. Dr. **Gg. Graue**, Selbstbewußtsein und Willensfreiheit, die Grundvoraussetzungen der christlichen Lebensanschauung mit besonderer Berücksichtigung ihrer modernen Bestreitung geprüft und dargestellt. 189 S. Berlin 1904, C. A. Schwetschke & Sohn. 3,20 M.

Die Grundvoraussetzungen der christlichen Lebensanschauung, Selbstbewußtsein und Willensfreiheit, haben durch die wissenschaftliche Forschung mancherlei Angriffe erfahren; sie zu verteidigen ist nach des Verfassers Ansicht eine unbeweisbare Pflicht der theologischen Wissenschaft. Es handelt sich für ihn darum, „den wissenschaftlichen Nachweis zu führen, daß keineswegs ein unversöhnlicher Gegensatz zwischen den psychologischen

Voraussetzungen der christlichen Lebensauffassung und den wirklich sicheren Ergebnissen der modernen psychologischen Forschungen besteht, daß vielmehr die Harmonie zwischen beiden zwar nicht als fertige Tatsache gleichsam augenscheinlich vorgeführt, aber als ein lichtes, immer deutlicher erkennbar werdendes und immer näher winkendes Lebensziel aufgezeigt werden kann". Wir können allerdings diesen Ausgangspunkt seiner Untersuchung nicht billigen, weil er nicht der der freien Forschung ist und sein darf; denn der Verfasser geht von der Annahme, von der Überzeugung aus, daß ein Gegensatz zwischen christlicher und wissenschaftlicher Lebensanschauung nicht besteht, während die freie Forschung ihre Untersuchung ohne jede Voraussetzung beginnt. Und dieser Ausgangspunkt der Untersuchung hemmt in der Tat auch die Untersuchung selbst; sie beweist eben, was der Verfasser beweisen will. Aber abgesehen von diesem Mangel bietet die Schrift eine gehaltvolle Erörterung über die Willensfreiheit, die Beachtung verdient.

21. Dr. O. **Gramzow**, Gustav Ratzenhofer und seine Philosophie. 70 S. Berlin 1904, H. Schildberger. 1 M.

Ratzenhofers philosophisches System hat in den Kreisen der philosophisch Interessierten Beachtung gefunden; eine übersichtliche und kritische Darstellung derselben, wie sie die vorliegende Schrift bietet, wird ihnen daher willkommen sein und sie zum Studium der Schriften Ratzenhofers selbst hinleiten.

22. Dr. L. **Stein**, Prof., Der soziale Optimismus. 267 S. Jena 1905, H. Costenoble. 5 M.

Auf Grund der Soziologie baut der bekannte Philosoph eine Weltanschauung auf, welche auch den Ergebnissen der modernen Naturwissenschaft gerecht zu werden sucht; er stellt dieselbe in schroffen Gegensatz zum Pessimismus. Allerdings bietet er noch kein geschlossenes System; es sind vielmehr nur Bausteine dazu, welche schon in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht worden sind, die aber volle Beachtung verdienen.

23. **Paul Bergemann**, Ethik der Kulturphilosophie. 639 S. Leipzig 1904, Th. Hofmann. 12 M.

Der Verfasser zeigt in der Einleitung, daß die Ethik auf den Tatsachen des sittlichen Bewußtseins beruht; daraus leitet er die Aufgaben, Quellen und Methoden der Ethik ab. Seine Betrachtungen gliedern sich infolgedessen in zwei Teile; im ersten Teile beschäftigt er sich mit der Entwicklung des sittlichen Bewußtseins in Geschichte und Tat der Menschheit, im zweiten mit der Ethik als Kulturphilosophie, d. h. mit der Entwicklung des sittlichen Bewußtseins im Einzelmenschen und der Verwirklichung des Sittlichen im praktischen Leben. Wir können uns mit dieser Gliederung und dem Gang der Untersuchung und Betrachtung völlig einverstanden erklären; dadurch werden berechtigte Forderungen, welche man in den letzten Jahrzehnten an eine wissenschaftliche Ethik gestellt hat, erfüllt. Aber die Ethik ist eine philosophische Wissenschaft auf empirischer Basis; sie wird daher auch der metaphysischen Begründung nicht entbehren können, wenn sie lehren will, was sittlich sein soll. Wir verzichten mit Bergemann auf eine metaphysische Basis der Ethik; aber wir möchten die Metaphysik für den Abschluß insoweit nicht entbehren, als sie einem allgemeinen Bedürfnis der menschlichen Natur entspricht. Von diesem Gesichtspunkte betrachtet, muß man daher die christliche Welt-

anschauung, nicht zu verwechseln mit der kirchlichen, nicht mit dem Verfasser völlig verwerfen; natürlich muß von ihr ausgeschieden werden, was zeitlich ist. Die vom Verfasser gegen die christliche Weltanschauung angeführten Schriftstellen sind nicht beweiskräftig. Wir können auch nicht der Trennung von Religion und Ethik im Sinne des Verfassers zustimmen; auch die Religion ist eine Tatsache der geschichtlichen Entwicklung, welche ihren Einfluß auf die sittliche geltend gemacht hat. Wir können auch im Menschen nicht bloß ein Gesellschaftswesen erblicken; auch die Individualität macht ihre Rechte geltend und hat daher die sittliche Persönlichkeit auch Selbstwert. Durch sie ist auch die Kulturentwicklung, welche vom Verfasser als oberstes Moralprinzip angesehen wird, möglich; deshalb kann die sittliche Persönlichkeit aus demselben nicht ausgeschaltet werden. Die Darstellung ist sehr anschaulich; überall geht der Verfasser von Tatsachen resp. Beispielen aus und läßt den Leser gleichsam selbst daraus Schlüsse, die Lehre, ziehen. Diesen Gang hält die Darstellung im einzelnen, aber auch im ganzen ein; so berichtet er erst über die sittlichen Tatsachen, wie sie in der Geschichte hervortreten, und dann erst über die sittlichen Anschauungen, wie sie sich bei führenden Geistern allmählich herausgebildet haben, wodurch er auch eine übersichtliche Darstellung der Geschichte der Ethik bietet. Der Verfasser geht überall von den Tatsachen im Leben des Einzelnen und der Menschheit aus und bezieht die Ergebnisse seiner Erörterungen wieder auf dieses Leben; dadurch erhält seine Darstellung große Anschaulichkeit und Lebendigkeit. Aber der Verfasser kann sich nicht beschränken; auch in diesem Werke finden wir manches, was nicht hineingehört.

24. Dr. **W. Koppelmann**, Lic., Oberlehrer, Kritik des sittlichen Bewußtseins vom philosophischen und historischen Standpunkt. 385 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 6 M.

Kant, Schiller und das Neue Testament haben dem Verfasser in erster Linie als Führer gedient; er steht auf Kantschem Standpunkt, kommt aber in wichtigen Punkten zu anderen Ergebnissen, denn seine Untersuchung erstreckt sich auf das sittliche Bewußtsein in seiner spezifisch christlichen Gestaltung. Von diesem Gesichtspunkte aus ist das vorliegende Werk beachtenswert; denn die philosophischen und theologischen Ethiker pflegen sich in neuerer Zeit, mit wenig Ausnahmen, gegenseitig zu ignorieren. Obwohl das Werk eine streng wissenschaftliche Darstellung hat, kann es doch jeder Leser, der eine elementare philosophische Bildung besitzt, verstehen. Zunächst beschäftigt sich der Verfasser nach einer orientierenden Einleitung mit der Widerlegung der Wohlfahrtstheorie und der von den Wirkungen des Handelns ausgehenden Theorie überhaupt; sodann beginnt er mit der Untersuchung des sittlichen Bewußtseins, gibt eine Darstellung der Entwicklung desselben, eine solche des bösen Prinzips und des Kampfes des guten Prinzips mit dem bösen und endlich bespricht er die Person und die Ethik Jesu in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins. Wenn man auch mit dem Verfasser nicht in allen Punkten übereinstimmen kann, so muß man doch anerkennen, daß seine Ethik eine auf wissenschaftlicher Basis aufgebaute Rechtfertigung der Ethik Jesu ist und somit eine Versöhnung zwischen der philosophischen und theologischen Ethik ist. Die Darstellung ist leicht verständlich; störend sind für den Nichtkenner der griechischen Sprache die in dieser Sprache in den Text eingeflochtenen Zitate, welche in die Anmerkungen gehören.

25. Dr. **H. Klein**, Individual- und Sozialethik in ihren gegenseitigen Beziehungen. 80 S. Bern 1904, Scheitlin, Spring & Cie. 1,50 M.

Im ersten Kapitel gibt der Verfasser einen Überblick über die Ergebnisse der Soziologie bezüglich des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft; im zweiten und dritten Kapitel bespricht er die verschiedenen Richtungen des Individualismus und Sozialismus in der Ethik und im Schlußkapitel das Ergebnis seiner kritischen Untersuchung. So liefert die Schrift einen wertvollen Beitrag zur modernen Ethik.

26. Dr. **G. Störring**, Moralphilosophische Streitfragen. I. Die Entstehung des sittlichen Bewußtseins. 151 S. Leipzig 1903, W. Engelmann.

Drei Probleme will der Verfasser unter dem Titel „Moralphilosophische Streitfragen" behandeln: Die Entstehung des sittlichen Bewußtseins, die sittlichen Zwecke und die Rechtfertigung der Forderung sittlichen Lebens. Diese drei Probleme stehen in inniger Beziehung zueinander und sollen daher auch von diesem Gesichtspunkte behandelt werden. Der vorliegende Band beschäftigt sich mit dem ersten dieser Probleme.

27. Dr. **J. Unold**, Aufgaben und Ziele des Menschenlebens. 2. verb. Aufl. 152 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Die aus Vorträgen im Volkshochschulverein hervorgegangene Schrift gibt eine wissenschaftlich-volkstümliche Ethik.

28. Dr. **M. Jahn**, Direktor, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. 3. verb. u. verm. Aufl. 366 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 6 M.

Es ist erfreulich, daß von dem vorliegenden Buch schon nach 5 Jahren eine neue Auflage vorliegt; ist das doch ein Zeichen, daß das Interesse für diese Grundwissenschaft der Pädagogik im Lehrerstande immer lebendiger wird. Ebenso erfreulich ist es, daß das vorliegende Buch auch in der neuen Auflage wesentliche Verbesserungen erfahren hat; besonders ist dies dadurch geschehen, daß der Verfasser die ideale Natur des Ethischen schärfer hervorgehoben und die enge Verbindung zwischen Religion und Ethik angedeutet hat. Gerade dieser letzte Punkt ist für unsere Zeit, wo der Streit zwischen Simulten- und Konfessionsschule aufs neue sich erhoben hat, von besonderer Bedeutung; würde man sich mehr mit den Lehren der Ethik bekannt machen, so würde man erkennen, daß unser heutiger religiös-sittlicher Unterricht weder den Anforderungen der Wissenschaft, noch denen der Pädagogik entspricht und daß dies nur bei einem konfessionslosen sittlich-religiösen Unterricht der Fall ist.

29. **E. W. Schmidt**, Das Wesen der Kunst abgeleitet und entwickelt aus dem Gefühlsleben des Menschen. Mit zehn graphischen Darstellungen. 171 S. Leipzig 1904, O. Wigand. 3,60 M.

Die Kunst und ihre Prinzipien werden in dem vorliegenden Buche auf Grund empirischer Psychologie entwickelt; deshalb entwickelt der Verf. im ersten Kapitel diese psychologischen Grundsätze einzeln, in ihrem Zusammenhange und in ihren Beziehungen untereinander. Im wesentlichen stellen sich diese Grundsätze als Naturgesetze dar, unter welchen unsere psychischen Funktionen ablaufen; auf sie stützt sich daher der Verfasser bei seinen weiteren Ausführungen. Durch diese leichtverständlichen Ausführungen begründet der Verfasser die Richtlinien für das künstlerische Schaffen wie für das künstlerische Genießen; daneben erledigt er eine Anzahl aktueller Kunst- und Parteifragen (moderne und nationale Kunst u. a.) in ebenso sachgemäßer wie unbefangener Weise.

30. **R. Oehler**, Ernst Baumann, aus dem Seelenleben eines jungen Deutschen. 164 S. Berlin 1904, C. A. Schwetschke & Sohn. 3 M.

Das Buch enthält die Autobiographie eines jungen Deutschen, welcher die typische Entwicklung vom kirchengläubigen Christen bis zum vorurteilslosen wissenschaftlichen Forscher durchmacht; leider kann er aber die Versöhnung zwischen Wissen und Glauben nicht finden und geht infolgedessen zugrunde. Das Buch enthält einen wertvollen Beitrag zur Psychologie des nach Erkenntnis der Wahrheit strebenden Menschen unserer Zeit; es enthält aber auch eine ernste Mahnung an die maßgebenden Faktoren im Schulwesen, welche es verfehlen, der Jugend Richtlinien für die Gewinnung einer wissenschaftlich begründeten Welt- und Lebensanschauung zu geben.

3. Allgemeine Pädagogik.

1. **P. Natorp**, Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Zweite vermehrte Auflage. 400 S. Stuttgart 1904, Fr. Frommanns Verl. 6,80 M.

Der deduktive Aufbau, der dem Buche den Charakter gibt, aber auch das Studium desselben sehr erschwert, ist in der neuen Auflage beibehalten worden; dagegen weist sie nicht unbeträchtliche sachliche Erweiterungen und Verbesserungen auf.

2. Dr. **H. Zimmer**, Volkstums-Pädagogik. 58 S. Langensalza 1904, Schulbuchhandlung. 1,20 M.

In drei Aufsätzen hat der Verfasser bereits seine Theorie einer „Volkstumspädagogik" veröffentlicht; in der vorliegenden Schrift faßt er die Hauptgedanken zusammen und stellt Richtlinien zur Durchführung auf. Die Schrift ist beachtenswert; noch mehr aber sind wir auf seine „Geschichte der deutschen Pädagogik", die er in Aussicht stellt, gespannt.

3. Dr. **O. Willmann**, Prof., Aus Hörsaal und Schulstube. 328 S. Freiburg i. Br. 1904, Herdersche Verlagsbuchh. 3,60 M.

Das Buch enthält eine Anzahl Abhandlungen, Vorträge und Lehrproben aus dem Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtslehre, welche teilweise schon in Zeitschriften erschienen sind; sie können als Ergänzung zu des Verfassers „Didaktik" dienen. Der Verfasser ist ein Bewunderer der Scholastik; das zeigt sich deutlich in der Abhandlung über „Des heil. Thomas Untersuchungen über den Lehrer", wobei es auch ohne Seitenhiebe auf das mangelhafte Verständnis der „Neueren seit dem 16. Jahrhundert" nicht abgeht.

4. Dr. **K. Heilmann**, Seminardirektor, Handbuch der Pädagogik. 1. Band: Psychologie und Logik, Unterrichts-, Erziehungslehre, Schulkunde. 9. Aufl. 368 S. 56 Fig. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 4 M.

Die neue Auflage hat einzelne Verbesserungen erfahren.

5. **J. Kehrein** u. **A. Keller**, Handbuch der Erziehung und des Unterrichts, zunächst für Seminarzöglinge und Volksschullehrer. 11. vielf. umgearb. Auflage von Dr. A. Keller und J. Brandenburger. 540 S. Paderborn 1904, F. Schöningh. 3 M.

Das Buch steht auf dem Standpunkt der katholischen Kirchenlehre; für die Neubearbeitung sind die neuen Bestimmungen über den Seminarunterricht in Preußen maßgebend gewesen.

6. Dr. **Fr. Blumberger**, Direktor, Einführung in die Pädagogik. II. Teil: Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer. 177 S. Cöln 1904, Du Mont-Schauberg. 2,50 M.

Der I. Teil dieser Einführung enthält die Psychologie, allgemeine Unterrichtslehre und Schulkunde; der vorliegende Teil schließt sich an denselben an. Der Verfasser gibt darin den Lehrstoff, den er seit Jahren an der von ihm geleiteten Lehrerinnen-Bildungsanstalt vorgetragen hat, wozu auch die Methodik der neueren Sprachen und des Haushaltungsunterrichtes gehört. Eine Anzahl Mitarbeiter haben den Verfasser durch Bearbeitung einzelner Teile unterstützt. Die Verfasser stehen auf dem Standpunkte der katholischen Kirchenpädagogik. Die für die Vorbereitung auf den Unterricht angegebenen Bücher bedürfen der Prüfung; Veraltetes ist auszuscheiden, Neues aufzunehmen.

7. **J. Böhm**, Praktische Erziehungslehre auf anthropologisch-psychologischer Grundlage für Seminaristen und Volksschullehrer. 5. durchgeseh. u. verb. Aufl. von K. Fuß und K. Böhm. München 1904, R. Oldenbourg. Geb. 3,50 M.

Das bekannte Buch hat in der neuen Auflage kleinere Verbesserungen erfahren.

8. **B. Otto**, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. 342 S. Leipzig, 1903, K. G. Th. Scheffer. 8 M.

Das Buch soll zunächst eine Psychologie des Privatunterrichts für die Zeit des schulpflichtigen Alters sein; es soll Anregungen und Anleitungen geben zu einem Unterricht ohne Zwang und Strafen. Der Verfasser will aber doch noch mehr erweisen; er will eine Reform unseres Schulunterrichts anbahnen, einer Zukunftsschule die Wege bahnen. Nachdem er sich über naive und wissenschaftliche Psychologie, die Apperzeption in der Psychologie des Unterrichts und das Studium der Psychologie ausgesprochen, geht er näher auf den Lehrgang dieser Zukunftsschule ein. Wir verkennen nicht den Wert des Buches, der hauptsächlich in der Anregung zum Nachdenken über pädagogische Fragen beruht; aber der hohe Preis wird seiner Verbreitung in erster Linie hinderlich sein. So schlimm, wie es der Verfasser ausspricht, steht es mit der heutigen Schule nicht; auch die Zukunftsschule wird des Zwangs nicht entbehren können. Außerdem müssen wir wohl berechtigte Zweifel in die an Basedow sich anschließende Methode der Erziehung setzen, nach welcher der Unterricht nicht sowohl ein Hinausziehen des Kindes zum Lehrer, sondern ein Herablassen des Lehrers zum Kinde ist; durch ein völliges Mundgerechtmachen alles Schweren und das Auflösen der Arbeit in Plauderei und Spielerei erziehen wir keine tatkräftigen Menschen, wie sie unsere Zeit nötig hat. Anderseits wollen wir durchaus nicht verkennen, und haben es ja schon so oft betont, daß unserem heutigen Elementarunterricht die anschauliche Basis fehlt, da der sogenannte Anschauungsunterricht meist nur anschaulicher Sprachunterricht ist; wir sind daher ganz mit Otto einverstanden, daß dem Lese- und Schreibunterricht ein wirklicher sachlicher und sprachlicher Anschauungsunterricht vorausgehen muß. Man soll aber nicht Gegenstände dem Kinde zu veranschaulichen und zur anschaulichen Erfassung zu bringen suchen, für welche das Kind noch nicht reif ist und die seinem Interessenkreis noch völlig fernliegen; dadurch macht man das Kind frühreif und frühfertig.

9. Dr. **Meumann**, Über Ökonomie und Technik des Lernens. 302 S. Leipzig 1904, J. Klinkhardt. 1,50 M.

Die Schrift gibt eine zusammenfassende Darstellung der Lehre vom Gedächtnis auf experimenteller Grundlage; der von französischen Psychologen zuerst angewandten Typentheorie wird besonders Rechnung getragen.

10. Dr. **Meumann**, Prof., Haus- und Schularbeit. 64 S. Leipzig 1904, J. Klinkhardt. 1,20 M.

An der Hand von an Kindern der Volksschule angestellten Versuchen legt der Verfasser den Wert der Haus- und Schularbeiten dar und sucht denselben nach psychologischen und pädagogischen Gesichtspunkten zu erklären; zugleich stellt er die neuesten Experimente auf diesem Gebiete übersichtlich dar und erörtert ihre pädagogische Bedeutung.

11. **A. Netschajeff**, Direktor des päd.-psych. Laboratoriums, Über Auffassung. 26 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 60 Pf.

Die Darstellung gründet sich auf Tatsachen der experimentellen pädagogischen Psychologie und verdient Beachtung; unter Auffassung versteht der Verfasser die Wahrnehmung des wirklichen Belehrungsgegenstandes, die mit der Anschauung eng verbunden ist.

12. Dr. **O. Meßmer**, Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. 109 S. Leipzig 1904, W. Engelmann. 2 M.

Der Verfasser, ein Schüler der Prof. Wundt, Meumann und Stumpf, veröffentlicht in der vorliegenden Schrift die Versuche und Untersuchungen über den bezeichneten Gegenstand und unterzieht zugleich die vor ihm gemachten Untersuchungen einer kritischen Betrachtung.

13. Dr. **v. Sallwürk**, Logik und Schulwissenschaft. 26 S. Gotha 1904. E. F. Thienemann. 50 Pf.

Eine auf die Lehren der heutigen wissenschaftlichen Logik begründete Didaktik fehlt uns noch; in vorliegendem Schriftchen ist ein Versuch gemacht, den Weg zu einer solchen zu zeigen. Aber mehr als ein Versuch ist es nicht; er geht darauf hinaus, zu zeigen, daß die von Ziller geschaffenen Schulwissenschaften nicht den Forderungen der Logik entsprechen und so den wissenschaftlichen Charakter des Schulunterrichts beeinträchtigen.

14. Dr. **v. Sallwürk**, Die didaktischen Normalformen. 2. durchgesehene Auflage. 167 S. Frankfurt a. M. 1904, M. Diesterweg. 2 M.

Der Verfasser hat sein Buch an der Hand der Besprechungen einer neuen Bearbeitung unterzogen.

15. Dr. **A. Matthias**, Geh. Ober-Regierungsrat, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? 5. vielf. verb. u. verm. Aufl. 297 S. München 1904, C. H. Becksche Verlagsbuchh. Geb. 4 M.

In zwangloser, lebendiger Weise werden in diesem Buche allerlei Erziehungsfragen auf Grund reicher Erfahrung besprochen; daß der Verfasser dabei den rechten Ton getroffen hat, zeigt das rasche Aufeinanderfolgen der Auflagen. Der Verfasser ist bestrebt gewesen, sein Buch immer mehr zu verbessern; in der fünften Auflage ist, dem pädagogischen Interesse unserer Zeit entsprechend, ein Kapitel über Kunst- und Schönheitssinn aufgenommen worden.

16. Dr. **J. Sponner-Wendt**, Schulrat Prof., Wendts psychologische Kindergartenpädagogik. 2. verb. Aufl. 142 S. Wien, K. Gräser & Cie. 2 M.

Dem Verfasser war es nicht vergönnt, die 2. Auflage völlig neu zu bearbeiten; nach seinem Tode mußte seine Tochter die Arbeit vollenden. Sie hat dem Buche auch eine Biographie des Vaters beigefügt.

17. Dr. **Th. Heller**, Grundriß der Pädagogik. 366 S. 2 Abb. u. 1 Tafel. Leipzig 1904, W. Engelmann. 8 M.

Eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der auf dem Gebiete der Heilpädagogik in den letzten Jahrzehnten gemachten Untersuchungen und Beobachtungen ist für alle diejenigen von großem Werte, welche die Bedeutung pädagogischer Bestrebungen im Hinblick auf die krankhaften Zustände des kindlichen Seelenlebens anerkennen; sie können sich durch dieselbe leicht über den heutigen Stand dieser Wissenschaft orientieren und zugleich sehen, auf welchem Gebiete neue Untersuchungen notwendig und nützlich sind. Mit Recht hebt der Verfasser des vorliegenden Buches hervor, daß der pädagogische Gesichtspunkt hier der beherrschende sein muß; auch der Schularzt muß dies anerkennen. Allein anderseits muß auch, wie es der Verfasser tut, beachtet werden, daß heute eine systematische Darstellung der Heilpädagogik noch nicht möglich ist, weil sie als junge Wissenschaft noch zu viele Lücken hat; daher stellt er auch die praktische Seite in den Vordergrund. Seine diesbezüglichen Darlegungen sind bei aller Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit klar und leicht faßlich; sie umfassen die Psychologie und Pädagogik der Idioten und Imbezillen in ausgedehntester Weise.

18. **G. Wanke**, Psychiatrie und Pädagogik. 26 S. Wiesbaden 1905, J. F. Bergmann. 80 Pf.

Der Verfasser orientiert über die Aufgabe der Psychiatrie in der Pädagogik (Psychagogik), die Psychagogik in den Kinderjahren, in den Schuljahren und in der Militärzeit.

4. Besondere Pädagogik.

1. **Fr. Kretzschmar**, Politische Pädagogik für Preußen. I. Teil: Erziehungsobjekte. Leipzig, P. Schimmelwitz. 2 M.

Die schulpolitischen Fragen im weitesten Sinne des Wortes sollen in dem vorliegenden Buche erörtert werden; es kommen also alle Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Schulwesens mit Rücksicht auf Preußen zur Sprache, die wir im II. Teil des Pädagogischen Jahresberichts besprechen. Das Buch gibt eine zusammenfassende Übersicht über diese Bestrebungen.

2. Dr. **Brügel**, Oberschulrat und Sem.-Direktor, Moderne Volksbildungsbestrebungen unserer Zeit. 36 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 60 Pf.

Der Verfasser gibt einen Überblick über die Volksbildungsbestrebungen in ihren verschiedenen Formen.

3. **J. G. Obst**, Mitgift für unsere Kinder. Wegweiser für die zeitgemäße Ausbildung der Knaben und Mädchen in Bezug auf deren künftigen Beruf. 167 S. Berlin, S. Mode's Verl. 1,80 M.

Eltern und Freunde der Jugend werden das Schriftchen mit Nutzen lesen.

4. Dr. H. Gaudig, Prof., Didaktische Ketzereien. 140 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 2 M.

Der Verfasser bietet eine große Zahl von Gedanken in aphoristischer Form; sie gehen alle darauf hinaus, den Denkzwang in den Schulen zu mildern und statt dessen das Denkenwollen und Denkenkönnen zu erzielen.

5. Dr. Fr. Naumann, Die Erziehung zur Persönlichkeit im Zeitalter des Großbetriebs. 19 S. Berlin-Schöneberg 1904, Verl. d. Hilfe. 25 Pf.

Das Schriftchen enthält über das Ziel der Erziehung in unserer Zeit beachtenswerte Gedanken.

6. Dr. W. Lüngen, Stadtschulrat, Fragen der Frauenbildung. 108 S. Leipzig, B. G. Teubner. 2 M.

Der Verfasser will mit seinen zu verschiedenen Zeiten seit 1896 gehaltenen Vorträgen zeigen, daß die Erziehung der deutschen Jugend, namentlich der weiblichen, noch in mancher Hinsicht rückständig ist; er will auch die Schuldfrage erörtern und zeigen, auf welchem Wege eine Besserung erreicht werden kann.

7. K. E. Palmgren, Schuldirektor in Rocksalm, Erziehungsfragen. 256 S. Altenburg 1904, O. Bonde. 6 M.

Der Verfasser hat 1876 eine Erziehungsanstalt in Samskola gegründet, in welcher Knaben und Mädchen gemeinsam erzogen und unterrichtet werden und in welcher dem Handarbeitsunterricht ein Platz eingeräumt ist; die pädagogischen Prinzipien, wie sie in den im vorliegenden Buche enthaltenen Aufsätzen enthalten sind, sind in dieser Anstalt erprobt. Von diesem Gesichtspunkte aus verdienen die Abhandlungen Beachtung; Neues bieten sie dem deutschen Lehrer, der auf der Höhe seiner Wissenschaft steht, nichts.

8. Fr. Zollinger, Die körperliche Erziehung der Jugend in der Schweiz. 24 S. Text und 24 S. bildliche Darstellungen der Turmburgen und der Formarbeiten. Leipzig 1904, R. Voigtländer. 1,20 M.

Das Schriftchen verdient Beachtung.

9. Dr. W. A. Lay, Unser Schulunterricht im Lichte der Hygiene. 32 S. Wiesbaden 1904, O. Nemnich. 60 Pf.

Dem Hauptbestandteile nach ist die vorliegende Arbeit der Vortrag, welchen der Verfasser auf dem I. internationalen Kongreß in Nürnberg (1904) gehalten hat, mit Ergänzungen aus anderen Vorträgen dieses Kongresses; neue Gedanken bietet der Verfasser nicht.

10. K. Hinträger, Prof., Die Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern. III. Volksschulhäuser in Frankreich. 216 S. 453 Abb. 2 Tafeln. Stuttgart 1904, A. Kröner. 12 M.

Das Buch orientiert zunächst über die geschichtliche Entwicklung und die gesetzlichen Bestimmungen des Volksschulwesens in Frankreich, besonders bezüglich der Schulgebäude; sodann werden die Bestimmungen für den Bau und die Einrichtung von Volksschulhäusern, die Normalzeichnungen für Volksschulhäuser auf dem Lande, das Volksschulhaus und seine Nebenanlagen, die zur Volksschule in Beziehung stehenden Einrichtungen und ausgeführte Volksschulhäuser eingehend erörtert.

11. Dr. med. **Maag**, Der Weg zur Gesundheit. 161 S. Zürich 1903, Schultheß & Cie. 2,40 M.

Das Buch enthält Betrachtungen über den Krankheitsbegriff und die Krankheitsbehandlung.

12. Dr. **R. Wehmer**, Regierungs- und Medizinalrat, Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Unter Mitwirkung von Prof. Büsing und Prof. Dr. Krollick herausgegeben. II. Abt. S. 401—1054. 305 Abb. Wien 1904, A. Pichlers Witwe & Sohn. 15 M.

Das großangelegte Werk liegt nun abgeschlossen vor; es orientiert eingehend und zuverlässig über alle Fragen der Schulhygiene nach dem gegenwärtigen Stande in allen Kulturländern.

13. Dr. **H. Griesbach**, Prof., Der Stand der Schulhygiene in Deutschland. 59 S. Leipzig 1904, F. C. W. Vogel. 1,50 M.

Der Verfasser hat sich, um Stoff für seine Darstellung zu erhalten, an sämtliche deutsche Städte gewandt, welche auf dem Gebiete der Schulhygiene in den letzten Jahrzehnten besonders viel geleistet haben; außerdem hat er an höhere Lehranstalten, Volks- und Bürgerschulen etwa 6000 Fragebogen versandt, und so auch in dieser Weise Stoff gesammelt. Auf Grund dieser Stoffe bespricht er: 1. die Gesundheitsverhältnisse der Gebäude und ihrer Einrichtungen; 2. den schulärztlichen Dienst; 3. die Unterrichtshygiene.

14. **Fr. Kemeny**, Direktor, Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung. 91 S. Berlin 1904, Gerdes & Hödel. 1,20 M.

Im ersten Teil der Schrift schildert der Verfasser den gegenwärtigen Zustand mit all seinen Schattenseiten, Übertreibungen und Verirrungen; im zweiten Teile sucht er die Grundlagen für die weitere Entwicklung der körperlichen Erziehung zu gewinnen und faßt schließlich das Ergebnis seiner sachlich-kritischen, leider etwas weitschweifigen Erörterungen in einer großen Zahl von Leitsätzen zusammen.

15. Dr. **Lobedank**, Stabsarzt, Die Gesundheitspflege des Schulkindes im Elternhause. 219 S. Hamburg 1904, L. Voß. 2,50 M.

Der Verfasser geht von der ohne Zweifel richtigen Erwägung aus, daß ohne die einsichtsvolle Mitwirkung des Elternhauses ein großer Teil der schulhygienischen Bestrebungen stets erfolglos bleiben wird und daher eine Belehrung der Eltern in dieser Hinsicht sehr wichtig ist; sein Buch ist daher für die Eltern bestimmt und läßt diejenigen Teile der Schulhygiene vollständig unberücksichtigt, an deren Ausgestaltung die Eltern keinen Anteil haben, während es die anderen Teile um so eingehender behandelt.

16. **A. Sladeczek**, Rektor, Kleiner Katechismus über die Tuberkulose. 22 S. Breslau, F. Goerlich. 20 Pf.

Das Schriftchen ist für die Schuljugend bestimmt.

17. **B. Otto**, Ein innerer Feind. 85 S. Leipzig 1903, R. G. Th. Scheffer. 60 Pf.

Der innere Feind ist die Tuberkulose; dem Inhalt nach umfaßt sie folgende Kapitel: 1. Ein vorbildlicher Sieg gegen einen äußeren Feind (Cholera); 2. Die Aussichten des Kampfes gegen die Schwindsucht; 3. Die Ansteckungsgefahr; 4. Die Tuberkelbazillen; 5. Die Auffindung des Bazillus; 6. Von den Heilmitteln; 7. Einiges aus der Kriegsgeschichte; 8. Die Reinlichkeit als Hauptkampfmittel gegen die Tuberkulose.

18. Dr. **Desing**, prakt. Arzt, Die Schulbankfrage. Kritische Erörterung des gegenwärtigen Standes der Schulbankfrage nebst Vorschlag zur Einrichtung einer städtischen Volksschule mit Schulbänken. 60 S. Leipzig 1904, F. Leineweber. 1,20 M.

Neue Gesichtspunkte für die Lösung der Schulbankfrage finden sich in dem Schriftchen nicht; die kritische Erörterung läuft auf Verwerfung aller Schulbanksysteme und das Hinstellen der Rettigbank als das Ideal aller Schulbänke hinaus. Wer das Schriftchen gelesen hat und sich ein objektives Urteil bilden will, dem raten wir, sich doch erst bei Schulmännern, welche hinlänglich Erfahrungen in der Schulbankfrage haben, ein Urteil einzuholen.

19. J. **Berninger**, Pädagogik und Hygiene. 79 S. Hamburg 1904, L. Voß. 1,20 M.

Das Büchlein handelt von Schul- und Volksgesundheitspflege in der praktischen Berufstätigkeit des Lehrers; wenn es auch keine neuen Gedanken enthält, so ist es doch lesenswert.

20. Dr. **Fr. Förster**, Kinderarzt, Kind und Alkohol. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 80 Pf.

Der Vortrag behandelt eingehend diese wichtige Frage.

21. **E. v. Schenckendorf** und Dr. **H. Lorenz**, Wehrkraft durch Erziehung. 259 S. Leipzig 1904, R. Voigtländer. 3 M.

Eine Reihe von Abhandlungen, von Fachmännern verfaßt, ist in dem Buch vereinigt; sie behandeln alle die wichtige Frage, wie die Jugend für die Wehrkraft durch die Erziehung vorbereitet werden kann.

22. **J. B. Patzak**, Schule und Schülerkraft. 81 S. 116 graphische Tabellen. Wien 1904, A. Pichlers Witwe & Sohn. 10 M.

Das Buch enthält statistische Versuche über die Arbeitsleistung an höheren Lehranstalten; der Hauptteil desselben besteht aus 116 in mehrfachem Farbendruck ausgeführten graphischen Tafeln, zu denen in dem Text Erläuterungen gegeben sind. Es ist ein wertvoller Beitrag zur Lösung der Überbürdungsfrage.

23. Dr. **O. Veraguth**, Nervenarzt, Kultur und Nervensystem. 42 S. Zürich 1904, Schultheß & Cie. 1 M.

Das Schriftchen bespricht den Zusammenhang zwischen der Kultur und dem Gehirn und zeigt, wie unser heutiges Bildungswesen denselben unbeachtet läßt.

24. **R. Thierfelder**, Neue Bahnen der Pädagogik. 59 S. Berlin 1904, Buchhandlung „Lebensreform". 1 M.

Der Verfasser sieht das Heil im Vegetarismus.

25. Dr. **O. Kiefer**, Die körperliche Züchtigung bei der Kindererziehung in Geschichte und Beurteilung. 196 S. Berlin 1904, A. Kohler. 4 M.

Das Buch gibt eine Kulturgeschichte des Kinderstrafmittels der körperlichen Züchtigung; es verfolgt dasselbe von ihren ältesten uns noch bekannten Spuren bis in die Gegenwart und sucht nach ihrem tieferen Zusammenhang mit den jeweils vorherrschenden Kulturzuständen, vor allem mit den jeweiligen religiösen und moralischen Anschauungen. In der Verurteilung der körperlichen Züchtigung hätte der Verfasser etwas sachlicher sein müssen; seine Urteile sind hier einseitig.

26. **E. Freymut**, Prügel in der Schule. 43 S. Dresden-A. 1904, O. Damm. 70 Pf.

Der Verfasser kommt in seinen Erörterungen zu dem Ergebnis, daß die Schule unter den bestehenden Verhältnissen die körperliche Züchtigung noch nicht entbehren kann; er zeigt aber auch, in welcher Weise zu ihrer Beschränkung beigetragen werden kann.

27. Dr. **K. Lange**, Schulrat, Die Erziehung der sittlich gefährdeten Kinder. 25 S. Dresden 1904, Bleyl & Kämmerer. 50 Pf.

Wenn die vorliegende Abhandlung auch in erster Linie sächsische Verhältnisse und Gesetzesbestimmungen berücksichtigt, so ist sie doch für die Lösung der Frage von Bedeutung.

28. Dr. **M. Oker-Blom**, Beim Onkel auf dem Lande. Ein Buch für Eltern. Autorisierte Übersetzung von L. Burgerstein. 39 S. Wien 1904, A. Pichlers Witwe & Sohn. 85 Pf.

Das Büchlein gibt eine Anleitung, wie Eltern, die auf einer gewissen Bildungsstufe stehen, ihre Kinder über die geschlechtlichen Verhältnisse belehren sollen; es sei aber auch dem Lehrer empfohlen, der daraus ersehen kann, wie der Unterricht für solche Belehrungen den Boden bereiten kann.

29. **Anna Blum**, Hat die Schule über sexuelle Verhältnisse aufzuklären? 32 S. Minden, C. Marowsky. 60 Pf.

Das Schriftchen behandelt in sehr sachlicher Weise den Gegenstand und gibt ein Verzeichnis der betreffenden Literatur.

30. **Nellie Grimm**, Mutter und Kind. Wie man heikle Gegenstände mit Kindern behandeln kann. Gießen 1904, J. Ricker. 75 Pf.

Die Schrift ist aus dem Holländischen ins Deutsche übertragen worden; sie will im Anschluß an die biologischen Belehrungen im Naturgeschichtsunterricht sexuelle Belehrungen geben. Ob der Weg gangbar ist, vermögen wir nicht zu entscheiden; A. Blum würde ihn wohl verwerfen.

31. **Emma Eckstein**, Die Sexualfrage in der Erziehung des Kindes. 38 S. Leipzig 1904, Modern. Verlagsbureau. 1 M.

Die betreffende Frage wird in dem vorliegenden Schriftchen in sachlicher Weise zu beantworten gesucht; an einzelnen Punkten wird allerdings die Verfasserin auf Widerspruch stoßen.

32. **A. Übel**, Schuldirektor, Die Alkoholfrage vom pädagogischen Standpunkte aus. 36 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Der Vortrag des Verfassers orientiert im allgemeinen über die angezogene Frage; er will dadurch anregen, über diese Frage vom pädagogischen Standpunkte aus nachzudenken und ihr besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Er legt dann dar, wie die Schule zur Lösung der Alkoholfrage beitragen kann. Die zu weiteren Studien nötige Literatur ist angegeben.

33. **H. Merth**, Bürgerschullehrer, Die Trunksucht und ihre Bekämpfung durch die Schule. 275 S. Wien 1904, A. Pichlers Witwe & Sohn. 3 M.

Die physiologischen, pathologischen und sozialen Wirkungen des Alkohols werden eingehend besprochen; sodann wird dargelegt, was Familie, Gesellschaft, Staat, Kirche und Schule zur Abwehr der Trunksucht tun können.

34. Dr. **Hartmann**, Prof., u. Dr. med. et phil. **Weygandt**, Die höhere Schule und die Alkoholfrage. 60 S. Berlin 1905, Mäßigkeits-Verlag. 40 Pf.

Die Verfasser besprechen die Gefahren des Alkoholismus und die Mittel zu seiner Bekämpfung mit besonderer Berücksichtigung der höheren Lehranstalten.

35. **P. Hildebrandt**, Das Spielzeug im Leben des Kindes. 421 S. 93 Abb. Berlin 1904, G. Söhlke Nachf. 4,50 M.

Das Buch soll Eltern und Erzieher über Wert und Gebrauch des Spielzeugs belehren; für diesen Zweck behandelt der Verfasser das gesamte Gebiet des Spielzeugs in seiner kulturgeschichtlichen Entwicklung, in seiner heutigen Gestaltung und seinem Wert für die Erziehung und Berufswahl. Um die nötigen Erfahrungsunterlagen für seine diesbezüglichen Untersuchungen zu erhalten, hat er eine große Anzahl namhafter Dichter und Dichterinnen veranlaßt, sich über das Spielzeug und die Neigung ihrer Kindheit zu äußern; außerdem fügt er noch an der Hand von Biographien sowie der Schriften von Kunstschriftstellern und Pädagogen Mitteilungen über das Spielzeug bei. Der Verfasser betrachtet das Spielzeug als Kunstwerk im Leben der Kinder; er liefert daher auch in seinem Buche einen wertvollen Beitrag zur künstlerischen Erziehung.

36. **H. Raydt**, Studiendirektor, Jahresbericht des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele in Deutschland über das Jahr 1903. Leipzig 1904, R. Voigtländer.

Wertvoll ist in dem vorliegenden Buche besonders die Besprechung der Literatur des Spiels und der verwandten Übungen im Jahre 1903.

37. **J. Trüper**, Direktor, Zur Frage der ethischen Hygiene. 16 S. Altenburg 1904, O. Bonde. 60 Pf.

Das Schriftchen enthält das Referat für den I. internationalen Kongreß für Schulgesundheitspflege; besondere Berücksichtigung erfahren die Internate.

38. **Laura Frost**, Aus unseren vier Wänden. 195 S. Berlin 1904, C. A. Schwetschke & Sohn. 4 M.

Das Buch gibt der Mutter recht gute Lehren über die Erziehung der Kinder.

39. **E. Ries**, Zum Kampf um die allgemeine Elementarschule. 40 S. Frankf. a. M. 1904, Kesselringsche Hofbuchh. 60 Pf.

In Aphorismen bietet Ries Kritisches und Antikritisches gegen die allgemeine Volksschule; bekehren wird er aber auch durch dieses Schriftchen keinen seiner Gegner.

40. **B. Hofmann**, Die allgemeine Volksschule. 30 S. Gotha 1904, R. Schmidt. 60 Pf.

Neues bringt das Schriftchen nicht; für sein Erscheinen können wir keine Berechtigung finden.

41. **A. Liepe**, Über die schwachsinnigen Schüler und ihre Behandlung. 47 S. Berlin 1904, F. Zillessen. 75 Pf.

Was der Verfasser mitteilt, haben andere vor ihm schon besser gelehrt; sein Schriftchen war nicht mehr nötig.

42. **Th. Rappe**, Über Pflege, Erziehung und Unterricht Schwachsinniger (idiotischer Kinder). Deutsch von J. Hansen. 90 S. Kiel 1904, Lipsius & Tischer. 1,80 M.

Das Schriftchen ist eine Übersetzung aus dem Schwedischen; es ist aus Vorlesungen am Seminar zur Ausbildung von Lehrerinnen schwachsinniger Kinder hervorgegangen und enthält Ratschläge und Anweisungen zur Erziehung minderwertiger Kinder.

43. Dr. med. **Meltzer**, Die staatliche Schwachsinnigenfürsorge im Königreich Sachsen. 38 S. Dresden 1904, Bleyl & Kämmerer. 60 Pf.

Der Titel gibt Aufschluß über den Inhalt.

44. Dr. **A. Sickinger**, Stadtschulrat, Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert-einheitlich. Zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Volksschulreform. 172 S. Mannheim 1904, J. Bensheimer. 3,20 M.

Die Schrift enthält: I. Überblick über den Entwicklungsgang der Mannheimer Volksschulreform: 1. Denkschrift des Stadtschulrats Dr. Sickinger: „Die Organisation der Volksschule betreffend" (1899); 2. Bericht des Stadtschulrats Dr. Sickinger an den Mannheimer Stadtrat: „Die Organisation usw." betreffend; 3. Aufsatz des Stadtschulrats Dr. Sickinger: „Ein pädagogisches Gutachten Herbarts usw."; 4. Stellungnahme der Mannheimer Lehrerschaft, der Gesellschaft der Mannheimer Ärzte und des Herrn Oberschulrats zu der angeregten Frage; 5. Modifizierte Reformvorschläge des Schulleiters und deren Behandlung in der Schulkommission und im Stadtrat; 6. Durchführung der beschlossenen Reformen. II. Das Sonderklassensystem in der Mannheimer Volksschule in seiner Gestaltung im Schuljahre 1904/05; dazu verschiedene Anlagen. III. Verzeichnis der betreffenden Literatur. Auffallend ist, daß der Verfasser zur Begründung der Durchführbarkeit seiner Reformvorschläge auf die Durchführung in Basel und Zürich, aber nicht auf die in Worms hinweist, die bereits zirka 10 Jahre erprobt ist; bekannt ist sie dem Verfasser (Literatur Nr. 63 u. 64).

45. **G. Heydner**, Lehrer, Die Scheidung der Schüler nach ihrer Begabung. 15 S. Nürnberg 1904, Fr. Korn. 30 Pf.

Heydner wendet sich gegen die von Sickinger in seiner „Denkschrift" vertretenen Anschauung bezüglich der Organisation größerer Schulkörper; doch bietet sein Schriftchen nichts wesentlich Neues.

46. Dr. **Kändler**, Schuldirektor, Drei Organisationsfragen für die Volksschule. 15 S. Eibenstock 1904, B. Kändler. 60 Pf.

Die drei Fragen betreffen den Vormittagsunterricht, die Osterprüfung und die Personalbogen; obwohl die Abhandlung auch in einer Zeitschrift hätte erscheinen können, so können wir sie doch der Beachtung empfehlen.

47. Dr. **E. Lentz**, Prof., Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten. 3. neu bearb. u. verm. Auflage. 75 S. Berlin 1904, O. Salle. 1 M.

Die neue Auflage hat die Fortschritte der Reformschulen berücksichtigt.

48. **K. Schewe**, Zum Fachunterricht in der Volksschule. 55 S. Minden, C. Marowsky. 80 Pf.

So richtig die Kritik des Verfassers an der heutigen Schulorganisation ist, so schwer läßt sich seine Forderung in der Praxis durchführen.

49. Dr. **Rhenius**, Wo bleibt die Schulreform? 156 S. Leipzig 1904, Fr. Dietrich. 2,50 M.

Dr. Rhenius ist Direktor der Landwirtschaftsschule mit Gymnasialklassen; er redet also aus der Erfahrung heraus. Und seine Sprache ist scharf und nicht mißverständlich; er deckt unbarmherzig die Mängel und Fehler unseres höheren Schulwesens, besonders der Gymnasien, auf und macht Vorschläge zur Neugestaltung. Diese sind radikal, sehr radikal, so daß wohl wenige Schulmänner voll und ganz zustimmen werden; aber vielleicht hört man um so eher auf ihn.

50. **Fr. Paulsen**, Prof., Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur. 31 S. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 50 Pf.

Der Vortrag wurde auf dem ersten deutschen Oberlehrertage gehalten.

51. Dr. **A. Matthias**, Geh. Oberregierungsrat, Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900. 36 S. Berlin 1905, A. Duncker. 75 Pf.

Der Verfasser legt die Entwicklung der Schulreform und ihre soziale und politische Bedeutung dar.

52. Dr. **G. Baumgärtner**, Pfeile nach einem Ziele. 63 S. Elberfeld 1904, A. Martini & Grüttefien. 1 M.

Die Schrift enthält Aufsätze zur Pädagogik der höheren Schulen; sie sind teilweise schon in Zeitschriften erschienen.

53. **Kl. Rohl**, Womit hat der höhere Schulunterricht unserer Zeit die Jugend bekannt zu machen? Was ist von denselben unbedingt fernzuhalten? Wie ist in dem allein Zulässigen zu unterrichten? 30 S. Essen a. R. 1904, G. D. Baedeker. 80 Pf.

Die angeführten Fragen werden in dem Schriftchen behandelt.

54. **A. v. Waldberg**, Schulgedanken eines Gymnasialabiturienten von 1903. 72 S. Dresden 1904, E. Piersons Verl. 1 M.

55. **Marianne Hainisch**, Aufwand und Erfolg der Mittelschule vom Standpunkte der Mutter. 27 S. Wien 1904, F. Deuticke. 60 Pf.

Beide Schriftchen sind Beiträge zur Reform der höheren Lehranstalten.

56. **Th. Petermann**, Die Gelehrtenschulen und der Gelehrtenstand. 51 S. Dresden 1904, v. Zahn & Jaensch. 1 M.

Das Schriftchen behandelt das höhere Schulwesen in seinem Zusammenhange mit der Politik und seiner Abhängigkeit von der Entwicklung der herrschenden Stände; es bespricht das Bildungswesen des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit und letzteres in seinen verschiedenen Richtungen.

57. **A. Bonus**, Vom Kulturwert der deutschen Schule. 71 S. Jena 1904, E. Diederichs. 1,50 M.

Referent hat das Buch mit großen Hoffnungen in die Hand genommen und mit großer Enttäuschung nach der Lektüre beiseite gelegt; die guten Gedanken, welche es enthält, sind in eine zu dicke Schale eingehüllt, als daß sie zur Geltung kommen könnten. Wenn die Darstellung einfach und ungekünstelt wäre, so hätte das Büchlein sicher an Wert gewonnen.

58. Dr. **W. Barow**, Die Notwendigkeit der Einheitsschule. 36 S. Braunschweig 1904, R. Sattler. 80 Pf.

Das Schriftchen ist lesenswert; der Verfasser vertritt eine höhere Schule, welche wirklich eine höhere allgemeine Bildung vermittelt.

59. Dr. med. **C. Röder**, Glossen zur Schulreform. 15 S. Darmstadt 1904, E. Roether. 30 Pf.

Scharfe Kritik übt der Verfasser am bestehenden Schulwesen; möge er gehört werden.

60. **A. Harnack**, Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit. 22 S. Berlin 1905, Weidmannsche Buchh. 50 Pf.

Ein warmer Verehrer des alten Gymnasiums tritt für Erhaltung desselben ein.

61. **F. Schreck**, Das Schulkompromiß und die Simultanschulfrage. 96 S. Magdeburg 1904, Friese & Fuhrmann. 1,50 M.

Der Verfasser verteidigt den Kompromißantrag und die Konfessionsschule; bei der Verteidigung der letzteren schließt er sich an Dörpfeld an.

62. **G. Schwarz**, Die Schule frei von der Kirche. 32 S. Karlsruhe i. B., Selbstverlag des Verfassers.

Das Schriftchen bildet ein Heft der von dem Verfasser herausgegebenen Monatsschrift „Das Banner der Freiheit"; der Verfasser tritt entschieden ein für die konfessionslose Schule mit konfessionslosem Religionsunterricht.

63. **Theob. Ziegler**, Prof., Die Simultanschule. (I. Heft der „Pädagogischen Zeit- und Streitfragen".) 66 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 1 M.

Der bekannte Pädagoge und Anwalt einer freien Volksschule erhebt in der vorliegenden Schutzschrift für die Simultanschule seine Stimme gegen den auf die Schule Anspruch machenden Konfessionalismus; er zeigt auch, wie der Liberalismus durch seine Teilnahme am Schulkompromiß sich selbst verleugnet. Alle Einwände gegen die Simultanschule weist Ziegler zurück; aber für eine konsequente Durchführung des Prinzips tritt er dennoch nicht ein.

64. Dr. **Fr. Naumann**, Der Streit der Konfessionen um die Schule. 59 S. Berlin-Schöneberg 1904, Buchverlag der Hilfe. 60 Pf.

Nach einer Einleitung über die allgemeine Sachlage bespricht der Verfasser das Wesen der Konfessionalität, das Verhältnis der politischen Parteien und der religiösen Konfessionen, der Staatsschule zum Religionsunterricht, die Einheit der Erziehung und endlich die Simultanschule; das Schriftchen verdient besondere Beachtung.

65. **J. Tews**, Schulkompromiß, konfessionelle Schule, Simultanschule. Ein Aufruf an alle bildungsfreundlichen Kreise unseres Volkes. 48 S. Berlin-Schöneberg 1904, Buchverlag der „Hilfe". 30 Pf.

Der bekannte Schulmann hebt klar und deutlich die Schattenseiten der Konfessionsschule vom schulpolitischen Standpunkte aus hervor.

66. Dr. **R. Penzig**, Zum Kulturkampf um die Schule. 152 S. Berlin 1905, L. Simion Nachf. 2 M.

Der bekannte Kämpfer um den Moralunterricht legt in der vorliegenden Schrift eingehend dar, wie unsere Zeit neue Erziehungsideale

fordert, die nur durch eine freie Kulturschule verwirklicht werden können; nachdem er die Beziehungen zwischen Staat, Kirche und Schule klargelegt, die Mängel des Religionsunterrichts und die Einwendungen gegen den Moralunterricht eingehend besprochen hat, behandelt er die Moralerziehung und den Moralunterricht und dessen Einführung in die öffentliche Schule.

67. Dr. J. G. **Hagmann**, Prof., Zur Reform des Lehrplanes der Volksschule. 2. neubearb. u. verm. Auflage. 113 S. St. Gallen 1904, Fehrsche Buchh. 1,20 M.

Das Schriftchen, dessen zweite Auflage mit kleinen Erweiterungen im wesentlichen mit der ersten übereinstimmt, gibt Anregungen zum Nachdenken über eine zeitgemäße Gestaltung des Lehrplans der Volksschule; es sucht neben der theoretischen Begründung auch die Möglichkeit der praktischen Durchführung darzulegen.

68. Dr. **R. Seyfert**, Zum Lehrplan. 64 S. Leipzig 1904, A. Hahn. 75 Pf.

Die Erörterungen des Verfassers, die schon in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Deutsche Schulpraxis" erschienen sind, haben wir im vorigen Jahrgange des „Pädagogischen Jahresberichtes" einer kritischen Betrachtung unterzogen; wenn wir ihm auch nicht durchweg zustimmen können, so können wir doch sein zum Nachdenken anregendes Schriftchen bestens empfehlen.

69. **A. Rude**, Rektor, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts unter Berücksichtigung der neueren Bestrebungen. II. 498 S. Osterwiek 1904, A. W. Zickfeldt. 4,20 M.

Der II. Band enthält die Methodik des Unterrichts in Geographie, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Mineralogie, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Gesang, Turnen; wir können von ihm dasselbe sagen, was wir vom I. Band im Pädagogischen Jahresbericht von 1903 gesagt haben. Das Buch sei nochmals empfohlen.

70. **H. Wigge**, Rektor, Lehrplan für sechs- bis neunstufige Volks- und Mittelschulen nach dem Prinzip der Konzentration. 39 S. Berlin 1904, Gerdes & Hödel. 2,50 M.

Der Verfasser will einen Lehrplan bieten, der unter den gegebenen Verhältnissen und unter Berücksichtigung der gesetzlichen Bestimmungen durchführbar ist; das ist zu loben. Er beginnt mit dem 4. Schuljahre; wir können aber der Begründung, daß auf der Unterstufe „in der Hauptsache Fertigkeiten zur Aneignung gelangen", nicht zustimmen. Der Schulmann kann aus dem Lehrplane wohl manches lernen, auch manches Eigenartige kennen lernen; aber etwas Vollkommenes bietet er deshalb nicht. Zudem ist uns nicht klar geworden, wie sein Lehrplan für die sechs- bis neunstufige Mittelschule passen soll, da es doch ein Unterschied ist, ob eine Schule sechs oder sieben oder acht oder neun Klassen hat. Etwas mehr Bescheidenheit dürfte dem Verfasser zu empfehlen sein.

71. **Chr. Schneider**, Kreisschulinsp., Pädagogische und methodische Winke insbesondere zur Reform des Schreibunterrichts. 130 S. Arnsberg 1904, J. Stahl. Geb. 2 M.

Der Verfasser hat in dem Schriftchen Erfahrungen und praktische Ratschläge niedergelegt, welche für junge Lehrer und Lehrerinnen beachtenswert sind.

72. **Schaal**, Rektor, Pädagogisches Bilderbuch. I. Teil: 107 S. II. Teil: 88 S. Trier 1902/03, F. Lintz. 2,85 M.

Eine Sammlung von Ansichten und Auslassungen über pädagogische Gegenstände wird in der vorliegenden Schrift geboten.

73. **M. Reiniger**, Konzentrische Kreise und Konzentration. 25 S. Minden 1904, C. Marowsky. 60 Pf.

Das Schriftchen gibt einen zusammenfassenden Überblick über den betreffenden Gegenstand.

74. Dr. **A. Mollberg**, Erziehung des Auges, Erziehung zur Kunst. Ein Wort an Haus und Schule. 84 S. Berlin 1905, L. Oehmigkes Verl. 2 M.

Der Verfasser legt dar, wie die Erziehung des Auges die Grundlage jeder künstlerischen, aber auch jeder natur- und kulturgemäßen Erziehung und Bildung überhaupt sein muß; wenn es auch nicht völlig neue Gedanken sind, welche uns hier entgegentreten, so sind es doch Gedanken, die noch wenig beachtet werden, aber von großem Wert sind.

75. **K. Knortz**, Prof., Der Handfertigkeitsunterricht. 20 S. Arnsberg 1904, J. Stahl. 50 Pf.

Der Verfasser legt nach kurzer Erörterung über den Wert des Handfertigkeitsunterrichts überhaupt, dar, wie der Handfertigkeitsunterricht in amerikanischen Schulen betrieben wird.

76. Dr. **F. W. Foerster**, Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. 724 S. Berlin 1904, G. Reimer. 5 M.
— — Lebenskunde, Ein Buch für Knaben und Mädchen. 375 S. Berlin 1904, G. Reimer. Geb. 3 M.

Seit Jahren beschäftigt sich der Verfasser der vorliegenden Bücher mit der Umgestaltung des religiös-sittlichen Unterrichts in Theorie und Praxis; die Ergebnisse seiner diesbezüglichen Arbeit liegen hier vor. Sie sind hervorgegangen aus den Anregungen, welche von der Gesellschaft für ethische Kultur ausgegangen sind; die Erfahrungen hat der Verfasser in seit 1897 regelmäßig in Zürich abgehaltenen Kursen von Knaben und Mädchen gesammelt. Das erstgenannte Buch ist für Eltern, Lehrer und Geistliche bestimmt; es soll ihnen die Notwendigkeit einer Umgestaltung des ethischen Unterrichts darlegen und die Richtlinien und den Stoff zur Ausführung darbieten. Die Beispiele, für Knaben und Mädchen im Alter von 11 bis 15 Jahren gedacht, sind als „Lebenskunde" in dem zweitgenannten Buche zusammengestellt und sollen denselben in die Hand gegeben werden; der Verfasser versteht es, seine Erzählungen, in welchen Poesie in maßvoller Weise eingeflochten ist, an die kindlichen Erlebnisse anzuknüpfen und dadurch fruchtbar zu machen.

77. **H. Scharrelmann**, Lehrer, Weg zur Kraft. Des Herzhaften Unterrichts II. Teil. 280 S. Hamburg 1904, A. Janssen. 4,50 M.

Der Verfasser will, wie er im 1. Teil — Herzhafter Unterricht — dargetan hat, eine Reform des Unterrichts erstreben, durch welche Gefühl und Phantasie mehr Berücksichtigung finden; manches, was im 1. Teil (Pädagogischen Jahresbericht 1902) nur angedeutet wurde, ist im 2. Teil weiter ausgeführt. „Die Zukunft unseres Schulwesens", sagt er mit Recht, „wird abhängen von der Entwicklung produktiver Kräfte in Unterricht und Erziehung; unser Schulwesen ist in Gefahr, im zopfigsten Chinesentum zu enden, wenn es den Anschluß an unser modernes Kulturleben verpaßt, wenn es nicht gelingt, in Lehrern und Schülern die schöpferischen Kräfte zu entfalten und die Brücke zwischen

Schule und Haus zu schlagen." So anregend nun auch das vorliegende Buch hinsichtlich einer Reform des Schulwesens wirkt, so wird es doch damit noch nicht getan sein; jedenfalls aber enthalten Scharrelmanns Darlegungen sehr beachtenswerte Gedanken.

78. **H. Scharrelmann,** Im Rahmen des Alltags. 122 S. Hamburg 1905, A. Janssen. Geb. 1,50 M.

Das Büchlein ist eine Ergänzung zum „Weg zur Kraft"; es bietet neue Aufsatzstoffgebiete in kindlicher Darstellung.

79. **Fr. Schmidt,** Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes. 68 S. Mit 2 Figuren im Text. Leipzig 1904, W. Engelmann. 2 M.

Trotz der vielen kritischen Erörterungen über den Wert der Hausaufgaben fehlte es seither eines auf experimenteller Grundlage beruhenden und daher zuverlässigen Nachweises der Qualität dieser Arbeiten; er wird von Fr. Schmidt in der vorliegenden Schrift erbracht und damit ein sehr wertvoller Beitrag zu der Lösung der Frage über den Wert der Hausaufgaben geliefert.

80. Dr. **Meumann,** Prof., Haus- und Schularbeit. 64 S. Leipzig 1904, J. Klinkhardt. 1,20 M.

Der Verfasser faßt Haus- und Schularbeit nach ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht ins Auge; seine diesbezüglichen Darlegungen beruhen auf Versuchen, die er an Kindern der Volksschule gemacht hat.

81. Dr. **A. Mayer,** Über Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes. 120 S. Leipzig 1904, W. Engelmann. 2,40 M.

Diese Schrift erörtert eine Teilfrage der Frage der Haus- und Schularbeit; sie ist ein wertvoller Beitrag zur experimentellen Pädagogik.

82. **G. Schlauer,** Oberlehrer und **Jul. Leichner,** Lehrer, Stoff- und Lehrpläne für den Realienunterricht in der Volksschule. 213 S. Wien 1904, Pichlers Witwe & Sohn. 3,50 M.

Im 1. Teile bringt das Buch umfangreiche Stoffnachweise mit methodischen Bemerkungen, Anleitungen zur Herstellung von Karten u. dergl., Lehrmittelverzeichnisse, im 2. Teile durchgearbeitete, konzentrierte Lehrpläne für die einzelnen Schulkategorien.

83. Dr. **Mehner,** Direktor, Der Lehrplan der Fortbildungsschule zu Döbeln. 132 S. Dresden 1904, H. Schulze. 2,40 M.

Die Schrift soll zeigen, wie der Verfasser die in seiner „Fortbildungsschulkunde" niedergelegten Ideen in der von ihm geleiteten Fortbildungsschule zu verwirklichen sucht; nach einer orientierenden Besprechung der Unterrichtsgegenstände bespricht der Verfasser die Lehrpläne für die Vorbereitungsklassen, gemischte Klassen und Fach- und Fachgruppenklassen.

84. **E. Lemp,** Lehrerin, Die Mädchenfortbildungsschule als Erwerbsanstalt. 53 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Die Verfasserin entwirft den Plan zu einer Fortbildungsschule für Mädchen, die ihren Schülerinnen vom 14. bis zum 18. Lebensjahre eine Ausbildung sowohl zu ihrem natürlichen Berufe als zu einer Erwerbstätigkeit gibt und die ihnen als Ergebnis ihrer Ausbildungsarbeit bereits Lohn gewährt.

85. **M. Zoller**, Volksschullehrer, Die ländliche Fortbildungsschule. 43 S. Regensburg 1905, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. 50 Pf.

Der Vortrag hätte auch in einer Zeitschrift erscheinen können; Neues bietet er nicht.

86. **Gertrud Bäumer**, Die Frau und die Kulturbewegung der Gegenwart. 49 S. Wiesbaden 1904, J. F. Bergmann. 1,30 M.

Nach einem orientierenden Vorwort von Dr. Loewenfeld spricht sich die Verfasserin eingehend über die Frauenfrage im allgemeinen und ihre Stellung zu Ehe und Mutterschaft aus und behandelt dann den Ausgleich zwischen dem alten und neuen Prinzip in der Frauenbewegung.

87. Dr. **Käthe Schirrmacher**, Die moderne Frauenbewegung. 130 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Die Hauptrichtungen und Haupttatsachen der modernen Frauenbewegung werden in dem Bändchen zusammengestellt und die Bestrebungen der modernen Frau auf den Gebieten der Bildung, der Arbeit, der Sittlichkeit und Politik eingehend geschildert; auch das Frauenleben in den Ländern nichteuropäischer Kultur wird im Überblick dargestellt.

88. **Marie Martin**, Sem.-Oberlehrerin, Die höhere Mädchenschule. 130 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,25 M.

Das Buch gibt eine übersichtliche Darstellung der historischen Entwicklung, der heutigen Gestalt und der Zukunftsaufgaben der höheren Mädchenschule; es ist aus Vorträgen hervorgegangen, welche die Verfasserin in dem Ferienkurs in Jena gehalten hat und ist von besonderem Wert, weil es von einer Frau geschrieben ist.

89. Dr. **B. Gaster**, Direktor, Die moderne Frauenbewegung und die Reform des höheren Mädchenschulwesens. 56 S. Wolfenbüttel 1904, Hecknersche Druckerei.

Der Vortrag behandelt den betreffenden Gegenstand eingehend; im Anhange ist der Entwurf eines Lehrplans einer Mädchen-Oberrealschule gegeben.

90. Dr. **W. Kley**, Direktor, Die Ausbildung unserer Töchter nach der Entlassung aus der Schule. 69 S. Hannover 1904, C. Meyer. 1,50 M.

Die Denkschrift ist an den Magistrat der Stadt Harburg gerichtet; sie bespricht Notwendigkeit, Zweck und Ziel der Mädchenfortbildungsschule unter besonderer Berücksichtigung des natürlichen Berufes der Frau als Hausfrau, Mutter und Gattin, den unterrichtlichen Aufbau der Mädchenfortbildungsschule nach dem gegenwärtigen Stande und die speziellen Vorschläge zur Organisation des Mädchenfortbildungsschulwesens der Fabrik- und Handelsstadt Harburg.

91. **A. J. Endris**, Rektor, Der Haushaltungsunterricht für Mädchen. 20 S. Neuwied 1904, Heusers Verlag. 50 Pf.

Neues bringt das kleine Schriftchen über den Gegenstand nicht; notwendig war sein Erscheinen deshalb nicht.

92. **J. H. Schütz**, Privatunterricht und Privatlehranstalten. 40 S. Leipzig-R. 1904, Fritzsche & Schmidt. 1 M.

Das Schriftchen, ein Beitrag zur Frage des Privatunterrichts in den höheren Lehranstalten zeigt, wie der Privatunterricht nützlich und zuweilen notwendig ist und sucht die Frage zu beantworten, wer den Privatunterricht erteilen soll; er bespricht sodann die Wichtigkeit der

Schülerrepetitionen unter sich und die Einrichtung der Privat- oder Rektoratsschulen. Zum Schlusse gibt er noch die staatlichen Bestimmungen über Privatschule und Privatlehrer. Der Preis ist entschieden zu hoch.

93. **K. R. Löwe,** Wie erziehe und belehre ich mein Kind bis zum sechsten Lebensjahre? 2., teilweise neu bearb. Aufl. 184 S. Hannover 1904, C. Meyer. 2 M.

Die neue Auflage ist durch Berichte aus dem Kinderleben und Beispielen der Behandlung einzelner Kinder bereichert worden; auch sonst hat der Verfasser wesentliche Verbesserungen vorgenommen. Dennoch dürfte der Verfasser sich etwas mehr mit den Ergebnissen der Kinderforschung resp. der Kinderpsychologie bekannt machen und dieselben in seinem Buche zu verwerten suchen.

94. **K. Heine,** Aus der Praxis der modernen Jugenderziehung. Skizzen aus der Arbeit der Mädchen-Mittelschule in Nordhausen. 75 S. Nordhausen 1904, C. Haacke. 1 M.

Das Büchlein soll zeigen, wie die Schule, gemäß den Forderungen unserer Zeit, aus dem Leben schöpft und für das Leben bildet; es hat folgenden Inhalt: 1. Wie sorgen wir für die Zukunft der unsere Schule besuchenden Mädchen? 2. Das Lied der Schöpfung. 3. Wie führen wir in unserer Schule die Kinder in den freien, mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache ein? 4. Wie treiben wir in unserer Schule Hauswirtschaftslehre? 5. Wie knüpfen wir das Band zwischen Haus und Schule? Wir bezweifeln den Wert dieser Arbeiten nicht, halten aber das Erscheinen in Buchform nicht für nötig, da genug pädagogische Zeitschriften zur Verbreitung derselben zur Verfügung stehen.

95. **J. Tews,** Generalsekretär der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, Handbuch für volkstümliche Leseanstalten. 144 S. Berlin 1904, L. Simion Nachf. 3 M.

Das Buch enthält eine theoretisch-praktische Anleitung zur Begründung und Verwaltung von Volksbibliotheken und Lesehallen; der Verfasser besitzt auf diesem Gebiete eine reiche Erfahrung und konnte daher nur Vorzügliches bieten. Es ist das erste in deutscher Sprache erschienene Buch, welches den Gegenstand mit besonderer Berücksichtigung der kleineren Bibliotheken behandelt.

96. **L. Hohmann,** Rektor, Die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung. In Heften. II. Reihe: Die Rektoratsprüfung. 3. Heft: Deutsch v. W. Vorbrodt, Sem.-Oberl. 93 S. Breslau 1904, F. Hirt. 80 Pf.

Die Schrift ist ein Ratgeber für die auf Ablegung der bezeichneten Prüfung hinzielende Fortbildung des Lehrens; sie gibt Richtlinien und Literatur an.

97. **H. Schmochow,** Rektor, Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen. 9. Aufl. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 2,50 M.

Das Buch ist für preußische Verhältnisse bestimmt; es gibt aber auch Lehrern anderer Staaten, die sich einer Prüfung unterwerfen wollen, gute Fingerzeige zur Weiterbildung. Die Literaturangaben sind ausreichend und recht gut.

98. **W. Pätzold,** Schuldirektor, Der junge Volksschullehrer. 160 S. Leipzig J. Klinkhardt. 1,50 M.

Der Verfasser gibt in Briefen jungen Lehrern Ratschläge für die Führung des Amtes, den Verkehr in der Gemeinde und mit Amts-

genossen, für die Fortbildung usw. und Ratschläge zur Abfassung und Einrichtung amtlicher Schriftstücke.

99. Baron **Cay v. Brockdorff**, Die Organisation wissenschaftlicher Vorlesungen für Volksschullehrer. 30 S. Braunschweig 1904, E. Appelhans & Co. 50 Pf.

Das Büchlein enthält recht wertvolle Winke über den betreffenden Gegenstand, aber auch für die Fortbildung im allgemeinen.

100. **Lehrerfreund**, Ratschläge und Winke für junge Volksschullehrer. 48 S. Minden, C. Marowsky. 60 Pf.

Das Schriftchen sei jungen Volksschullehrern empfohlen.

101. **Fr. Friese**, Geh. Reg.- und Schulrat, Die zweite Volksschullehrerprüfung. 3. Aufl. 108 S. Neu bearb. von K. Kauffmann, Sem.-Oberl. Breslau 1904, Ferd. Hirt. 1,30 M.

Die neue Auflage ist nach den Bestimmungen von 1901 umgearbeitet worden; das Buch ist jungen Lehrern, namentlich in Preußen, bestens zu empfehlen, obwohl wir mit ihm bezüglich der für das Studium vorgeschlagenen Bücher nicht immer mit dem Verfasser übereinstimmen.

102. **G. Roth**, Seminarlehrer, Universität und Volksschullehrer. 80 S. Berlin 1904, Gerdes & Hödel. 80 Pf.

Die Ergebnisse der Erörterungen über die Frage der Universitätsbildung der Volksschullehrer sind in der vorliegenden Schrift zusammengefaßt; sie ist nicht im Sinne des Beschlusses der deutschen Lehrerversammlung in Königsberg geschrieben, wird aber doch die Zustimmung vieler Schulmänner finden. Der Verfasser weist nach, daß ein Universitätsstudium der Volksschullehrer nötig ist im Interesse der Volksschule, der Volksbildung und des Lehrerstandes und daß es auf Grund ihrer Vorbildung auch möglich und durchführbar ist; er fordert es aber nicht als obligatorisch für jeden Volksschullehrer, sondern er fordert nur die Möglichkeit zum Studium für alle Lehrer.

103. **A. Grüllich**, Schulrat, Unsre Seminararbeit. Ein Beitrag zu Organisation des sächsischen Seminarwesens. 530 S. Meißen 1904, H. W. Schlimpert. 5 M.

In 5 Abschnitten bespricht der Verfasser, der durch seinen Beruf seit langer Zeit mit der Seminararbeit in enger Beziehung stand und steht, den zeitigen Zustand des sächsischen Seminarwesens, die Anforderung der Lehrer an eine Reform und deren Berechtigung im einzelnen und macht Vorschläge zur Reform innerhalb des Bestehenden; seine Ausführungen sind jedenfalls sehr beachtenswert, obwohl er sich zu den Reformbestrebungen der sächsischen Lehrer hinsichtlich der Lehrerbildung ablehnend verhält.

104. Dr. **Wohlrabe**, Rektor, Der Lehrer in der Literatur. Beiträge zur Geschichte des Lehrerstandes. 3., verm. Aufl. 563 S. Osterwieck 1905, A. W. Zickfeldt. Geb. 5,50 M.

In Teil I der neuen Auflage sind zwei weitere Biographien, zwei älteren und drei neueren und neuesten Datums aufgenommen worden; im II. Teil sind Stücke aus Riehls „Burg Neideck" und aus Wegers Roman „Die Schulmeister von Berlin" neu eingefügt worden; im III. Teil sind Szenen aus Wildenbruchs „Väter und Söhne", O. Ernst „Flachsmann", E. Schlaitzers „Heinr. Lornsen", Dreyers „Probekandidat" und Anzengrubers „Pfarrer von Kirchfeld" eingeschoben.

Wie in den in den alten Auflagen enthaltenen Stücken, so hat der Verfasser auch in den neu aufgenommenen überall das Typische und Charakteristische festgehalten und zu einem lebensvollen Ganzen verarbeitet; dadurch hat das Buch einen wertvollen Beitrag zur Geschichte des deutschen Lehrerstandes geliefert und ist zugleich zu einem Schatzkästlein für denselben geworden.

105. **K. Schott**, Lehrerarbeit und Lehrerlohn. 156 S. Wien, Verlag des Niederösterreichischen Landes-Lehrer-Vereins. 40 Pf.

Das Buch ist eine volkstümliche Studie über das gemeinnützige Wirken der Lehrerschaft; im Vergleich dazu stellt der Verfasser den Lehrerlohn.

106. **Die verheiratete Lehrerin.** Herausgeg. v. Landesverein preußischer Volksschullehrerinnen. 80 S. Berlin 1905, H. Walther. 1 M.

Das Schriftchen bietet die Verhandlungen der ersten internationalen Lehrerinnen-Versammlung in Deutschland über den bezeichneten Gegenstand.

107. **Wohnungsverhältnisse hamburgischer Volksschullehrer und -lehrerinnen.** Bearb. v. d. statistischen Kommission der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg. 123 S. Hamburg 1904, L. Voß. 2 M.

Die Schrift ist geeignet, Anregung zu geben, daß auch in anderen Großstädten und Gebieten ähnliche Zusammenstellungen gemacht und veröffentlicht werden; dadurch würde man ein Bild von der sozialen Lage des Volksschullehrerstandes erhalten.

108. Dr. **K. Markscheffel**, Prof., Der internationale Schülerbriefwechsel. 44 S. Marburg 1903, N. G. Elwertsche Verlagsh. 80 Pf.

Auf Grund eigener und fremder Erfahrungen stellt der Verfasser Geschichte, Bedeutung, Einrichtung und gegenwärtigen Stand des internationalen Schülerbriefwechsels dar.

109. **H. Vals**, Was muß der Lehrer vom gerichtlichen Prozeß und Disziplinarverfahren wissen? 43 S. Hannover 1904, C. Meyer. 60 Pf.

110. Dr. **Fr. Wegner**, Arzt und Seminarlehrer, Der Lehrer als Samariter. 84 S. 38 Abb. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 1 M.

Das Buch ist ein brauchbarer Leitfaden für Samariterkurse an Lehrer-Seminarien.

111. **K. Brunotte** und **Aug. Tecklenburg**, Seminarlehrer, Die Schulaufsicht. Universität und Volksschullehrer. 30 S. Hannover 1904, Helwingsche Verlagsbuchh. 20 Pf.

Die Schulaufsichtsfrage wird im Anschluß an Dörpfeld beantwortet; die Berechtigung zum Universitätsstudium wird für alle Seminarabiturienten verlangt.

112. D. **Hackenberg**, Pfarrer, Die Bedeutung der Ortsschulaufsicht in der Gegenwart. 25 S. Trier 1904, A. Sonnenburg. 25 Pf.

Das Schriftchen enthält ein Referat über das vom königl. Konsistorium in Coblenz gestellte Thema; es verdient bei der Erörterung dieser Frage Beachtung.

113. **K. Hentze**, Rektor, und **A. Loewentraut**, Rektor, Kalender für Schulinspektoren, Direktoren, Rektoren, Schulvorsteher, Hauptlehrer und Oberlehrer auf das Jahr 1905. Im Auftrage des Preußischen Rektorenvereins herausgegeben. Zweiter Jahrgang. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Der Kalender enthält außer den üblichen kalendarischen Notizen, einem täglichen Notizbuch, unter anderem eine Fülle praktischer Formulare (u. a.: Klassenstundenpläne — Gesamtstundenpläne. — Verteilung der Unterrichtsstunden auf die einzelnen Lehrer und Klassen — der Schüler auf die einzelnen Klassen — der Subsellien auf die einzelnen Klassen. — Übersicht über die Größenverhältnisse der Schulzimmer. — Aufsichtsordnung. — Schülerlisten. — Zensurlisten. — Verzeichnis der Schüler, deren Versetzung zweifelhaft ist — der Konfirmanden — der wegen ansteckender Krankheiten fehlenden Schüler. — Notizen über Schulkindern erteilten Urlaub und nachträglich angenommene Entschuldigungen — über verhängte Strafen — über sittlich gefährdete Kinder. — Schulvorstandssitzungen. — Konferenzen mit dem Lehrerkollegium. — Notizen über Punkte, die in den Konferenzen mit den Lehrern besprochen werden sollen — über Ausfall von Unterricht und Vertretung von Lehrkräften — über die Klassenbesuche des Rektors — über Revisionen der Schule durch übergeordnete Schulaufsichtsbeamte — über auszuführende Arbeiten — für die Schulchronik — aus dem Schuletat — über Eingaben, Briefe u. dergl. — Wichtige Termine. — Titel empfehlenswerter Bücher für die Lehrerbibliothek — für die Schülerbibliothek. — Empfehlenswerte Apparate und Sammlungen — Anschauungsbilder und Karten. — Geliehene Bücher. — Verliehene Bücher. — Geldauslagen für die Schule. — Zahlung von Vereinsbeiträgen u. dergl. — Namen von Kindern, die für Ferienkolonien, Bescherungen usw. vorzuschlagen sind), Mitteilungen über den Preußischen Rektorenverein, Posttarifauszug und Telegrammgebühren.

114. **K. Hentze**, Rektor, und **A. Loewentraut**, Rektor, Handbuch für Schulinspektoren, Direktoren, Rektoren, Schulvorsteher, Hauptlehrer und Oberlehrer. Herausgegeben im Auftrage des Preußischen Rektorenvereins. Zweiter Band. Ergänzung zu dem in demselben Verlage und von denselben Verfassern herausgegebenen Kalender für Schulinspektoren, Direktoren, Rektoren, Hauptlehrer und Oberlehrer. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Das Handbuch enthält übersichtlich: Überblick über die Entwickelung des Preußischen Rektorenvereins im letzten Jahre. — Sammlung von gesetzlichen Bestimmungen, behördlichen Verfügungen und gerichtlichen Entscheidungen, die für das Schulwesen von Bedeutung sind, insbesondere über: Prüfung der Rektoren — Führung des Rektortitels — Anstellung von Rektoren — Rechtliche Stellung der Rektoren — Ihr Verhältnis zur Schuldeputation — Einkommen des Rektors — Vorschriften für seine Amtsführung — Züchtigungsrecht — Fürsorgeerziehung im gewerblichen Betrieb — Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben — Urheberrecht — Schulhygiene. — Leitsätze beachtenswerter Vorträge über Schulhygiene, Schulorganisation, Schulaufsicht u. a. — Statistik über das Diensteinkommen der Hauptlehrer, Oberlehrer, Schulvorsteher, Rektoren und Direktoren an Volks-, Bürger- und Mittelschulen im Deutschen Reiche. — Verzeichnis zahlreicher Schulleiter aus Preußen, Sachsen, Hessen-Darmstadt, Hamburg, Bremen und Lübeck. — Mitteilungen über wichtige Vereine — Verschiedenes.

115. **Hauffe**, Geh. Regierungsrat, Die Schulrevisionen. 3., verb. Aufl. 216 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 2,50 M.

Der Verfasser gibt im ersten Teil eine orientierende Übersicht über die Aufgabe der Volksschule, Lehrplan usw; im zweiten Teil bespricht er die Aufgabe des Revisors und der Revision; der dritte Teil enthält Richtlinien für die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Dem aus dem Lehrerstande hervorgegangenen Schulverwaltungsbeamten bietet das Buch nichts Neues; dem aus dem Stande der Geistlichen hervorgegangenen Schulaufsichtsbeamten, den der Verfasser auch wohl in erster Linie im Auge hat, kann es ein guter Führer sein, der aber nur mit dem Notwendigsten bekannt macht. Wesentliche Veränderungen hat die neue Auflage nicht erfahren.

116. **Hildebrandt**, Geh. Reg.- u. Schulrat, Verordnungen, betreffend das Volksschulwesen im Regierungsbezirke Wiesbaden. 484 S. Düsseldorf 1904, L. Schwann. 6,50 M.

117. **Schöppe** Geh. Regr., Die Bestimmungen des Kgl. preuß. Ministers betr. die Volks- und Mittelschule, die Lehrerbildung und die Prüfungen der Lehrer usw. 7. Aufl. bis zum 1. Sept. fortgeführt. 162 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. Geb. 1,50 M.

118. Prof. Dr. **Vogt**, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 36. Jahrgang. 302 S. Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer. 1 M.

Von den Abhandlungen des vorliegenden Jahrganges interessieren besonders: Wilk, die Formengemeinschaften in der Geometrie; Vogt, Urteile eines Empiristen über die Herbertsche Pädagogik und ihre Fundamente; Vogt, Zur Formalstufentheorie; Francke, Zu Herbarts Lehre vom Gefühl und zu Rießmanns Ablehnung; es sind dies Auseinandersetzungen über wichtige Fragen der Pädagogik und Methodik, die besondere Beachtung verdienen.

119. **J. Meyer** u. **Herm. Rosin**, Pädagogisches Jahrbuch. Rundschau auf dem Gebiete des Volksschulwesens 1903. Erster Jahrgang. 175 u. 202 S. Berlin 1904, Gerdes & Hödel. 3,60 M.

Das „Pädagogische Jahrbuch" war tot und ist wieder lebendig geworden; ob es einen langen Lebenslauf in diesem zweiten Leben haben wird, muß die Zukunft lehren. Was es will, sagt das Vorwort; aber der Inhalt hält nicht, was das Vorwort verspricht. Wohl bietet der erste Teil einen Überblick über die Schul- und Lehrerverhältnisse, wie sie im Jahre 1903 in Erscheinung getreten sind; aber es fehlt die Darstellung des Wesentlichen auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik. Der zweite Teil bietet eine literarische Rundschau, wobei Werke der wissenschaftlichen Pädagogik nicht übergangen sind; aber hier fehlt oft die systematische Anordnung, so daß man den Eindruck gewinnt, es sei nur eine Zusammenstellung der im „Deutschen Schulmann" erschienenen Besprechungen.

5. Zeitschriften.

1. Neue Bahnen. Monatsschrift für wissenschaftl. u. praktische Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfortbildung. Herausg. von H. Scherer. XVI. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1904, R. Voigtländer. 8 M.

Inhalt: A. Abhandlung aus der Geschichte der Grund- und Hilfswissenschaften, der allgemeinen und besonderen Pädagogik; B. Rundschau, Referate und Mitteilungen aus denselben Gebieten; C. Besprechungen und Literaturberichte. Die Zeitschrift steht auf dem Boden der freien Wissenschaft und behandelt von demselben aus die pädagogischen Fragen.

2. **Die deutsche Schule.** Monatsschrift. Herausg. im Auftrage des deutschen Lehrervereins von R. Rißmann. VIII. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1904. J. Klinkhardt. 8 M.
Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Fragen, die im deutschen Lehrerverein zur Behandlung kommen; Umschau über die Strömungen auf dem Gebiet des Schulwesens und Mitteilungen aus demselben; literarische Besprechungen.

3. **Der praktische Schulmann.** Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausg. von Dir. Rudolf Schmidt. 53. Jahrg. 8 Hefte. Leipzig 1904, Fr. Brandstetter. 10 M.
Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiet der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Seite, besonders des Lehrstoffes. Besprechungen.

4. **Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten.** Herausg. von K. Muthesius. XXXIII. Jahrg. 12 Hefte. Gotha 1904, E. F. Thienemann. 12 M.
Inhalt: Abhandlungen und Mitteilungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung; Besprechungen.

5. **Der deutsche Schulmann.** Pädagogisches Monatsblatt. Herausg. unter Mitwirkung von H. Wigge von J. Meyer. VIII. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1904. Gerdes & Hödel. 7,20 M.
Inhalt: A. Abhandlungen; B. Mitteilungen; C. Besprechungen; D. Literarischer Wegweiser.

6. **Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik.** Herausg. von Flügel und Rein. XI. Jahrg. Langensalza 1904, H. Beyer & Söhne. 6 M.

7. **Pädagogische Studien.** Herausg. von Dir. Dr. Schilling in Zwickau. XXV. Jahrg. 6 Hefte. Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer. 6 M.
Die Zeitschriften 6 u. 7 fördern die Ausgestaltung der Herbart-Zillerschen Pädagogik durch Abhandlungen, Mitteilungen und Beurteilungen.

8. **Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.** Herausg. von Ferd. Kemsies und L. Hirschlaff. VI. Jahrg. 6 Hefte. Berlin 1904, H. Walther. 10 M.
Abhandlungen aus den im Titel angegebenen Gebieten, Sitzungsberichte, Mitteilungen, Besprechungen.

9. **Pädagogische Monatshefte.** Herausg. von Al. Knöppel. X. Jahrg. 12 Hefte. Stuttgart 1904, Süddeutsche Verlagsbuchh. 5,60 M.
Standpunkt: katholische Kirchenlehre.

10. **Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.** Herausg. von Prof. Dr. Erismann. XVII. Jahrg. 12 Hefte. Hamburg 1904, L. Voß. 8 M.
Die Zeitschrift enthält Abhandlungen, Berichte, Mitteilungen und Bücherbesprechungen aus dem betreffenden Gebiet.

11. **Gesunde Jugend.** Herausg. von Professor Dr. Griesbach, Realschuldirektor Dr. Schotten, Oberbürgermeister Pabst und Dr. Korman, prakt. Arzt. IV. Jahrg. 6 Hefte. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 4 M.
Die Zeitschrift bringt aus dem Gebiet der Gesundheitspflege in Schule und Haus Abhandlungen, Vereinsberichte und Bücherbesprechungen; sie ist Organ des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege.

12. **Das Schulhaus.** Herausg. von L. K. Vanselow. 6. Jahrg. 12 Hefte. Berlin-Tempelhof 1904, Schulhaus-Verlag. 6 M.
Die Zeitschrift ist Zentralorgan für Bau, Einrichtung und Ausstattung der Schulen und verwandter Anstalten.

13. Jugendfürsorge. Herausg. von Frz. Pagel. V. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1904, Nicolaische Verl. 10 M.
Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der gesamten Jugendfürsorge, mit besonderer Berücksichtigung der Waisenpflege, der einschlägigen Gebiete des Armenwesens, sowie der Fürsorge für die schulentlassene Jugend.

14. Die Lehrerin. Herausg. von M. Loeper-Housselle. XXI. Jahrg. 24 Hefte. Leipzig 1904, Th. Hofmann. 6 M.
Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen im In- nnd Auslande und Organ des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins.

15. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Herausg. von Dr. Kießling und Mittenzwey. LVII. Jahrg. Leipzig 1904, J. Klinkhardt. 8 M.

16. Pädagogische Zeitung. Herausg. von W. Päßler. XXXIV. Jahrg. Berlin 1904, W. u. S. Löwenthal. 7 M.

17. Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel. In Verbindung mit H. Thierack und Max Eschner herausgegeben von Dr. Scheffer. Monatlich 1 Heft von 2—3 Bogen. III. Jahrg. Leipzig 1904, K. G. Th. Scheffer. 4 M.

18. Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur von Frz. Frisch. I. Jahrg. 10 Hefte. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 4,20 M.

II. Religionsunterricht.

Von

Prof. Dr. O. Uhlhorn,

Seminardirektor in Bremen.

Neue, den Religionsunterricht wesentlich beeinflussende Ideen sind in den Erscheinungen dieses Jahres kaum vorhanden. Die meisten Bücher stellen sich auf den Standpunkt der Inspiration, und zwar der Verbalinspiration, die in der Theorie zwar überwunden erscheint, aber in der Praxis doch die Anschauung von der Schrift und der religiösen Unterweisung in weitem Umfange beherrscht. Fast allenthalben klingt es durch, daß die Interessen der Frömmigkeit den Interessen der Wahrheit und Wahrhaftigkeit in religiösen Dingen vorgehen müssen. Die Ausnahmen sind in den Besprechungen entsprechend hervorgehoben.

Literatur.

I. Allgemeines.

1. D. Dr. **G. Runze**, Prof. Metaphysik. 422 S. Leipzig 1905, J. J. Weber. 5 M. (Bd. 249 von Webers Illustrierte Katechismen.)

Schon des Verfassers Name bürgt dafür, daß wir es mit einer sehr ernsten wissenschaftlichen Arbeit zu tun haben. Schönheit und Klarheit der Sprache verbinden sich mit außerordentlicher Kenntnis des Stoffes, so daß das Buch vortrefflich über alle einschlägigen Probleme orientiert. Wertvoller aber noch erscheint des Verfassers Art, neue Wege aufzuweisen und zu ihrem Beschreiten anzuregen — das Beste, was ein Lehrer seinen Schülern mitzugeben vermag; auch dieses Buch bietet eine Fülle solcher Anregungen nach den verschiedensten Richtungen hin; ich greife aufs Geratewohl eine solche Stelle heraus: Dualismus und Monismus vom Standpunkte der sprachkritischen Theorie (S. 370ff.), wo auf die Bedeutung der Sprache für die Problemstellung hingewiesen wird.

2. Dr. **Th. Achelis**, Prof., Abriß der vergleichenden Religionswissenschaft. Sammlung Göschen. 161 S. Leipzig 1904, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Die mit großer Sachkunde in die Tiefe gehende Untersuchung will auf Grund des durch Völkerkunde und Sprachwissenschaft gesammelten Materials über die Entwicklung der Religion eine psychologische Prüfung und Deutung der zuständigen Tatsachen geben. Die neuesten Ergebnisse der Wissenschaft sind, wie schon ein Blick auf die benutzte Literatur nachweist, verwertet worden; die Sprache ist edel und klar. Der Standpunkt ist der des objektiv urteilenden Gelehrten; z. B. S. 102: „Der religiöse Glaube ist stets, wie unsere ganze geistige Entwicklung, mittelbar ab-

hängig . . . von unserem gesamten Weltbild, das auch hierauf projiziert." Das Buch kann durchaus empfohlen werden.

3. **J. G. Kargel**, Prediger, Die Sünde, das Übel aller Übel in dieser Welt. Kassel, E. Röttger. Geb. 1,80 M.

Dieses Traktätlein will die „Sünde kennen lehren vom Standpunkte Gottes aus" (S. 7), den der Verfasser also genauer kennt, und zwar nach Anleitung der Bibel, „die uns der Sünde Anfang, ihren rasend schnellen Fortgang, ihr riesiges Wachstum gibt und uns schließlich zu ihrer grausigsten Höhe führt, auf welcher Satan samt seinem ganzen höllischen Heer . . . offen die Waffen gegen Gott den Höchsten und Christus, Seinen Gesalbten, schwingen wird" (S. 11/12). Das Zitat wird wohl genügen.

4. D. **A. Deißmann** u. a., Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion. 386 S. München 1905, J. F. Lehmann. 5 M.

Das Vorwort sagt: „. . . eine größere Anzahl Gelehrter aus verschiedenen Berufen und Wissenschaften verbindet sich zu der gemeinsamen Aufgabe, den Stand der Religion im Leben der Gegenwart darzulegen und zu fördern; . . . zusammen wenden sie sich an alle, denen die höchsten Fragen am Herzen liegen und die an Bewegung und Streben, an Zweifel und Unruhe teilnehmen. Was sie untereinander zusammenhält, das läßt schon der Titel des Buches deutlich ersehen. Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion kann nur bringen, wer sich auf den Boden des Christentums stellt, wer überzeugt ist, daß im Christentum eine ewige Wahrheit durchgebrochen, eine Art des Lebens entfaltet ist, der bleibend die geistige Herrschaft gebührt. Aber für eine Weiterentwicklung arbeiten kann nur, wer zugleich überzeugt ist, daß . . . die ewige Wahrheit mit manchem verquickt ist, was heute viele . . . als menschlich und zeitlich empfinden, dem sie daher unmöglich die Verehrung zollen können, die lediglich dem Ewigen und Göttlichen gebührt." Dazu ist zu sagen, daß es dann wohl ein Umbauen und Umordnen, ein Ausscheiden und Sondern gibt, aber keine Weiterentwicklung; denn was „Ewig und Göttlich" ist, ist doch wohl fertig? Dazu paßt, was S. 385 mit dürren Worten ausgesprochen wird: „Der christliche Glaube . . . muß und darf als absolute Religion gelten". Es wird manchen, der an „Zweifel und Unruhe teilnimmt", und mit innerer Wahrhaftigkeit an die religiösen Probleme herantritt, von vornherein abstoßen, daß solche dogmatische Voraussetzungen gemacht werden.

Auch sonst treten diese hervor; z. B. S. 87, wo von der Auferstehungsgeschichte gesagt wird, daß sie eine Überzeugung christlicher Weltanschauung sei, eine religiöse Gewißheit, „die wir uns von niemandem, auch von der Historie nicht nehmen lassen . . ." Was soll dann aber noch das Reden von Weiterentwicklung der christlichen Religion? Die Tendenz des ganzen Buches ist apologetischer Art, und in dieser Richtung ist es vortrefflich, aber einer Weiterentwicklung der christlichen Religion wird es schwerlich große Dienste leisten.

5. **E. Lemp**, Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller. I. Zur Religion und Ethik. (103. Lief. von Velhagen & Klasings Samml. deutscher Schulausgaben.) 154 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 1 M.

Das sehr empfehlenswerte Büchlein gibt Aufsätze von Luthardt, Naumann, v. Soden, Frenssen, Harnack, Hase, Hausrath, Sohm, Paulsen und Frommel.

6. **Kanso Utschimura**, Wie ich ein Christ wurde. Bekenntnisse eines Japaners. Rechtmäßige Verdeutschung. 126 S. Stuttgart 1904, D. Gundert. 1 M.

Eine sehr interessante Schrift, die mancher trotz der oft störenden Sprache Kanaans gern lesen wird. An einzelnen Stellen kommt man unwillkürlich auf den Gedanken, als ob das Buch eine Persiflage auf das kirchliche Christentum sei (S. 65 ff.), auf Mission und Missionsversammlungen (S. 86) und auf christliche Theologie (S. 106 f.), mit so scharfem Auge und so deutlichen Worten werden die Schäden der christlichen Kultur aufgedeckt, und mit so scharfer Anklage der Mission gezeigt, wie sie es nicht machen soll. Keine Unterscheidungslehren, keine Dogmatik, sondern christliches Leben — so klingt es allenthalben durch. Der Verfasser hängt an seinem Vaterlande mit begeisterter Liebe, die einen rührenden Ausdruck findet, z. B. S. 56 f. Von dem Geiste des Buches mögen folgende Stellen Zeugnis ablegen: „Das christliche Gebet ist nicht eine Bitte um Erfüllung unserer Wünsche durch Gottes Eingreifen. Es ist ein Verkehr mit dem ewigen Geist, so daß der Betende um das bittet, was in Wahrheit schon in des Geistes Sinn ist" (S. 97). „O meine Seele, bewahre dich vor den Ismen, sei es nun Methodismus, Kongregationalismus oder sonst ein hochtönender Ismus. Suche die Wahrheit, betrage dich als Mann, laß ab von den Menschen und blick über dich". (S. 104.) „Wenn ihr (Missionare) zu uns kommt, so kommt mit gesundem Menschenverstand und nüchternen Ansichten . . . Kommt auch erst zu uns, nachdem ihr den Teufel in eurem eigenen Herzen überwunden und wenn ihr euer Christentum von den Ismen gereinigt habt" (S. 122 und 123).

7. Prof. Dr. **Max Haushofer**, Das Jenseits im Lichte der Politik und der modernen Weltanschauung. 46 S. München 1905, J. F. Lehmann. 1 M.

„Wir können und dürfen uns weder mit dem völligen Verzicht auf das Jenseits, noch mit einem ganz urteilslosen Glauben daran begnügen. Das eine entwürdigt, das andere bannt uns in geistige Knechtschaft. Die heiße, große Sehnsucht, weder in das eine noch in das andere dieser beiden Übel zu verfallen und in ihm stecken zu bleiben, wohnt in den Herzen Unzähliger. Und dieser Sehnsucht Worte zu verleihen, war der Zweck dieser Blätter." (S. 46.) Doch wissen sie auch nichts zu sagen „über die Nacht vor uns und die Nacht hinter uns", wie Beda sagt.

8. **Bruch**, Pfarrer, Der Lehrer als Seelsorger. (Pädagogische Abhandlungen, neue Folge, herausg. von Rektor Bartholomäus. IX. Band, 8. Heft.) 12 S. Bielefeld, A. Helmich. 40 Pf.

Der Verfasser ist der Gefahr nicht immer entgangen, die er S. 141 fürchtet, nämlich die, selbstverständliche Dinge zu sagen über Amt und Stellung des Lehrers. In einigen Punkten wird man ihm zustimmen können, z. B. wenn er alle auf Hebung des Lehrerstandes gerichteten Bestrebungen mit Freuden begrüßt (S. 140); in anderen wird er Widerspruch begegnen. Z. B. soll ein Lehrer überhaupt das Wirtshaus nicht besuchen? Das Mitmachen tut's doch nicht und ebensowenig das Wegbleiben; sondern es kommt darauf an, was der Mensch daraus macht. (S. 141: „einem Lehrer . . . kann es unmöglich frommen, mit den Dorfgenossen auf der Bierbank zusammen zu sitzen . . .") Auch die Einleitung wird nicht allgemeine Zustimmung finden:

„Das Wort Seelsorger bezeichnet einen Begriff, der nur dem Christentume eigen ist. In anderen Religionen gibt es keine Seelsorger, weil

es dort auch keine Sorge um die Seele gibt. Selbst im Volke Israel gab es keine Seelsorger in unserem Sinne; dazu waren die Vorstellungen von dem Leben der Seele nach dem Tode noch zu unklar und trübe. Wenn man aber von keiner Gefahr weiß, die der unbußfertigen Seele wartet im Jenseits, macht man sich auch keine Sorge um die Seele, weder um seine eigene noch um die anderer. Die Seelsorge hat es aber vor allem zu tun mit der Ewigkeit, es ist die Sorge, daß eine Seele möchte ewig verloren gehen. Und in diesem Sinne ist sie eine spezifisch christliche Erscheinung."

Die Seelsorge hat es zunächst doch wohl mit dem Diesseits zu tun, und auch die, welche „von keiner Gefahr wissen, die der unbußfertigen Seele im Jenseits wartet", können u. a. ganz gute Seelsorger sein. Ist Ezechiel nicht auch einer gewesen?

9. Dr. **Heinrich Ebeling**, Glück und Christentum. Zwickau 1904, J. Herrmann. 108 S. 1 M.

Die Evangelische Kirchenzeitung charakterisiert die Schrift richtig: „Aus dem Buche spricht eine eminente Entschiedenheit, mit der der Verfasser in dem Glauben biblisch-lutherischer Lehre den wahren Weg zur Seligkeit vor Augen stellt." Damit ist aber auch gesagt, daß es für den, der nicht auf „biblisch-lutherischen" Wegen wandeln kann, nicht zu gebrauchen ist. Ich glaube nicht, daß der Verfasser viel Erfolg hat außerhalb jener Kreise mit folgenden aufs Geratewohl herausgegriffenen Aufstellungen: „wir können das Gute nicht um des Guten willen tun, sondern nur um unseres Schöpfers willen, der uns geboten hat, was wir tun sollen" (S. 12); „wenn wir einen lebendigen Gott glauben, der da schaffen kann, was Er will, bei dem kein Ding unmöglich ist, und wenn wir Sein Wort als Wahrheit annehmen, dann löst sich jedes Welträtsel" (S. 19); „alles Leiden ist zunächst Sündenstrafe" (S. 44); „die Sünde ist die Ursache alles Leidens, alles Elends in der Welt" (S. 43). Wie tolerant der Verfasser urteilt, mag aus folgenden Proben ersehen werden: „jede Lehre, nach welcher der Mensch auch nur das geringste Gute, auch nur eine Sehnsucht nach dem Evangelium noch hat und irgend etwas aus eigener Kraft zu seiner Erlösung tut, ist Heidentum" (S. 54). „Die heutigen Theologen sind in Wirklichkeit Philosophen, nicht Gottesgelehrte, sondern Weltweise, welche, was Gott uns offenbart hat, nicht bekennen, sondern bekämpfen." (S. 79.) Um das „Glück", das mit so einseitiger Auffassung der Welt verbunden ist, dürfte der Verfasser nicht von allen beneidet werden.

10. **Ottmar Schönhuth**, Methodenlehre für den Unterricht in der Religion. Anleitung zum Katechisieren. 142 S. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr. 1,80 M.

Eine spezielle Methodik des Religionsunterrichtes, die nichts wesentlich Neues bietet. Wunderbar ist die Art des Verfassers in der Behandlung der Frage, was zu tun sei, wenn man gewissen Stücken der Schrift oder der Dogmatik nicht zustimmen könne. Er meint, man könne sie entweder einfach mit Stillschweigen übergehen, oder zweitens stillschweigend andre neue Anschauungen einführen oder drittens auf die Differenz zwischen der offiziellen oder traditionellen und unsrer oder der modernen Ansicht ausdrücklich hinweisen. Man sollte doch meinen, im Interesse der Wahrheit und Wahrhaftigkeit liege nur die letztere Möglichkeit!

11. **G. Wiederkehr**, Hauptlehr., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts an der Volksschule. Ein Wort an Eltern, Lehrer und Geistliche. 77 S. Bühl 1904, Konkordia. 60 Pf.

Der Verfasser sieht als den Fehler des bisherigen Religionsunterrichtes an, daß er nach Analogie des theologischen Studiums (S. 4) erteilt werde, daß er den Einflüssen einer theologisch-fachwissenschaftlichen Methode unterstehe, und daß er wie ein schwankender Kahn, getrieben von allerlei Wind der Lehre, umhergeworfen werde, ein Spiel kirchenparteilicher Strömungen (S. 77). Die „wahre Renaissance der pädagogischen Kunst und die endliche Wiedergenesung des religiösen Lebens bei unserer Jugend" findet er in der Rückkehr zu dem unversieglichen Born echter, pädagogischer Weisheit, wie sie uns aus dem Wesen und Leben . . . Jesu . . . in unvergleichlicher Vollkommenheit und Klarheit entgegenstrahlt (S. 77).

An zwei anderen Stellen stellt der Verfasser die Forderung, „daß das gesamte innere und äußere Wirken unter die gottgewollte Gesetzmäßigkeit natürlicher Entwicklung gestellt werden müsse", was wohl zu bedeuten hat, daß die Natur des Kindes und „seine inneren, seelischen Bedürfnisse" den Ausschlag geben sollen. Man könnte diese Forderungen wohl vereinigen, aber es ist doch so, daß das Jesusbild wieder dogmatisch je nach der Konfession ausgestaltet und somit theologischer Erörterung unterstellt ist. Das „Wesen und Leben" Jesu ist noch nicht so „vollkommen und klar" dargestellt, daß Kontroversen ausgeschlossen sind. Diese Heilmittel werden diejenigen kaum befriedigen, die der Kirche den ganzen Religionsunterricht überweisen wollen, und auch die, welche dafür den Moralunterricht einführen wollen, werden durch des Verfassers Meinung nicht überzeugt werden: „Bei allen Personen, die als... Vorbilder den Kindern hingestellt werden, finden wir immer einen Mangel an Kraft, an Beständigkeit und Reinheit des sittlichen Wollens und Handelns. Der Gedanke an die Realisierung des sittlichen Ideals müßte also, da die Sinnlichkeit es zu einer dauerhaften . . . Gesinnung nicht kommen läßt, ewig eine Fiktion bleiben, wenn mit der leiblichen Erscheinung Christi die Möglichkeit sittlichen Tuns nicht zur festen Gewißheit geworden wäre." (S. 12.) Wie aber, wenn Zweifel an der Wirklichkeit der leiblichen Erscheinung überhaupt oder an der Geschichtlichkeit dieses oder jenes Tuns laut werden?

12. **E. Schwenk**, Dein Wort ist meines Fußes Leuchte. 173 S. Kassel E. Röttger. Geb. 1,40 M.

Die ganz auf dem Boden des Offenbarungsglaubens stehenden Reden atmen engherzige Unduldsamkeit. Harnack und die liberalen Protestanten werden als „sogenannte Evangelische" bezeichnet (S. 37) und über den jetzigen Zustand des Protestantismus wird geurteilt, daß „jetzt unter dem Schild einer offenbarungsfeindlichen sogenannten Theologie die Tatsachen der Offenbarung Gottes in Christo Jesu verflüchtigt werden zu ‚elendem Wind der Lehre', " und daß „die Weisen zu Narren geworden" seien (S. 17). Die Apokalypse des Johannes wird unbefangen als Geschichtsquelle benutzt, wie z. B. folgende auch sonst nicht uninteressante Stelle zeigt: „Es sind 1800 Jahre verflossen, seit der heilige Seher Johannes die Offenbarung Jesu Christi empfing. Durch ihn hatte der Herr Seiner treuen Gemeinde in Philadelphia die liebliche Advents-Verheißung gegeben: siehe, ich komme bald! Diese Tatsache führt uns wieder lebendig vor Augen, daß der Herr eine ganz andre Zeitrechnung hat als wir." (S. 6.)

13. H. Kahnis, Kurze Morgengebete in Bibelsprüchen und Liederversen. Für den Schulgebrauch zusammengestellt. 127 S. Leipzig 1904, Abel & Müller. 1 M.

Das Schulgebet ist, wie das gemeinsame Gebet überhaupt, kräftiger Ausdruck und Förderungsmittel der Einigkeit im Geist und darum m. E. notwendig. Sein Inhalt ist Einigung unseres Willens mit dem göttlichen, unsere Erhebung zur Gottheit; eben darum hat seine Form nur Bedeutung als Erscheinung der Gesinnung, ist vollends die dogmatische Form der Vorstellung für das Gebet von völlig untergeordneter Bedeutung. Ja, allzu stark dogmatisch ausgeprägte Gebetsformen fallen der Gefahr anheim, daß das Gebet den Kindern zur Phrase wird und sie zur Gedankenlosigkeit verführt. Der Gefahr ist der Verfasser m. E. nicht ganz entgangen. Vgl. S. 88: „Jesus lebt! Im Abgrund liegt gebunden Unter seinem Fuß der Hölle Macht usw."; S. 121: „Christi Blut und Gerechtigkeit, das ist mein Schmuck und Ehrenkleid usw.". Ferner stimme ich nicht mit dem Gedanken des Verfassers überein, daß die Lieder geändert werden dürften nach dem Gesichtspunkt ihrer Brauchbarkeit für die Schule, und daß historische Treue hier nur auf Kosten der Erbauung gewahrt werden könne. Die Auffassung dessen, was brauchbar ist für die Schule, und die Meinung über Erbauung ist doch zu sehr verschieden, und m. E. können sich die Verfasser Abänderungen nach den jeweiligen Standpunkten der Lehrer mit vollem Rechte verbitten.

14. Dr. H. Meltzer, „Neue Bahnen" im Religionsunterricht? Eine Literaturbesprechung. Sonderabdruck aus „Pädagogische Studien", XXV. Jahrg., Heft 1/2. 28 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 40 Pf.

Der Verfasser bespricht die „Neuen Bahnen" von Baumgarten, Thrändorfs „Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts", Heyns „Geschichte des Alten Bundes", Tränckners „Die biblische Poesie in der Schule", „Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu" von Witzmann, Renkauf und Winzers „Geschichte der Apostel", v. Rhodens „Ein Wort zur Katechismusfrage", Pfeifers „Bibel oder Katechismus", endlich die kirchengeschichtlichen Lesebücher von Rinn und Jüngst und Thrändorf, und kommt zu dem Ergebnis, daß es neuer Bahnen nicht bedarf, wohl aber immer neuer Arbeiter und immer erneuter Arbeit an der Weiterführung und Ausbesserung des seit zwei Jahrzehnten schon energisch in Angriff genommenen Wegebaues. Die Schrift bietet reiche Anregung, auch wenn man mit dem Verfasser nicht in allen Einzelheiten übereinstimmen kann. Bei manchen Stellen (z. B. wo es sich um den Katechismus oder die Behandlung des Lebens Jesu und der Geschichte der ersten Christengemeinde handelt) kann man sich des Gedankens nicht erwehren, daß bei einer „Weiterführung des Wegebaus" unter **Umständen** ein Einschlagen neuer Bahnen durchaus notwendig ist.

15. Ludwig Hohmann, Rektor, Methodik des evangelischen Religionsunterrichts. 2. Aufl. 93 S. Breslau 1904, F. Hirt. 1 M.

Das Buch bietet kaum etwas Neues; der Verfasser steht auf dem Standpunkte des Offenbarungsglaubens, was auch bei der Literaturangabe hervortritt.

16. A. Vogt, Superintendent, Hilfsbuch für den ersten Religionsunterricht in Haus und Schule. 40 S. Hannover 1904, C. Meyer. 30 Pf.

Nach einer Vorrede an die Eltern gibt der Verfasser in drei nach den ersten Schuljahren getrennten Abschnitten eine Zusammenstellung von

Sprüchen, Liedern, Gebeten, Katechismusstellen und Geschichten. Bei aller Einseitigkeit fällt doch angenehm auf die Abwesenheit jeglicher biblischen Geschichte in dem Stoffe des ersten Schuljahres.

17. **A. Vogt**, Lehrplan für den evangelisch-lutherischen Religionsunterricht in Schulen mit einem Lehrer. I. Teil: Unterstufe. 48 S. Ebenda. 80 Pf.

Der Inhalt ist der der vorstehenden Schrift, vermehrt um eine Stoffübersicht und um Vorbemerkungen, die den Inhalt in Beziehung setzen zu der einklassigen Schule.

18. **Karl Piehn**, Evangelisches Religionsbuch für die Vorschule höherer Lehranstalten sowie die unteren Klassen der höheren Mädchen- und der Mittelschule. Mit 22 Textabb. 92 S. Halle 1904, Buchh. d. Waisenhauses. Geb. 1,20 M.

Das Buch enthält 29 Geschichten aus dem alten, 30 aus dem neuen Testament, 2 Hauptstücke des Katechismus, 52 Sprüche, 20 Lieder und 20 Gebete. Es unterscheidet sich wenig von Büchern ähnlicher Art.

19. **A. Franke** und **P. Riemann**, Einheitliches Religionsbuch für evangelische Schulen mit einfachen Verhältnissen, enthaltend: bibl. Geschichte, Katechismus mit Erläuterungen, Kirchengeschichte, Beschreibung des heil. Landes, Beschreibung des christl. Kirchenjahres und der Ordnung des Gottesdienstes, Gebete, Sprüche, Kirchenlieder und Psalmen. 240 S. Gotha 1904, E. F. Thienemann. Geb. 1,40 M.

Die Zusammenstellung des Inhalts gibt der reiche Titel an. Der Standpunkt der Verfasser mag aus folgenden Zitaten ersehen werden: S. 3: „Die Engel sind Geschöpfe der unsichtbaren Welt. Sie sind himmlische Geister und stehen höher als die Menschen; denn sie sind heilig, weise und selig. Sie dienen dem lieben Gott, indem sie seine Befehle ausführen, die frommen Menschen und Kinder beschützen (!) und Gott loben und preisen." „Die Menschen bestehen aus Leib und Seele." „Da Gott sowie auch Christus geschworen haben, kann nicht jeder Schwur verboten sein." (S. 57.)

20. **Reinke, Loewentraut** und **Brunzlow**, Rektoren, Religionsbuch für evangelische Schulen. Berlin, Nicolais Verl.
   Ausgabe A: Für mehrklassige Schulen mit dem für die Berliner Gemeindeschulen vorgeschriebenen Lernstoffe. Geb. 1 M.
   Ausgabe A: Für mehrklassige Schulen (ohne Lernstoff). Geb. 85 Pf.
   Aus dem Buche ist besonders herausgegeben als „Kirchengeschichte für evangelische Schulen" der 2. Teil. (Preis 40 Pf.)

Das Buch ist im 55. Jahrgange, S. 124, besprochen worden; es darf darauf verwiesen werden.

21. **Joh. Erbach** und **Viktor Steinecke**, Religionsbuch für evangelische Schulen. Ausgabe B: Für Volks- und Mittelschulen. 235 S. Essen 1904, G. D. Baedeker.

Das Buch unterscheidet sich wenig von ähnlichen auf dem Inspirationsstandpunkt stehenden Büchern. Auch der Inhalt ist derselbe: 75 biblische Geschichten aus dem alten, 80 aus dem neuen Testamente, 20 Bilder aus der Kirchengeschichte (wobei aus der nachreformatorischen Zeit nur vom Pietismus, den Herrnhutern, der Mission, der Union und dem Gustav Adolf-Verein die Rede ist), das „Heilige Land", Einführung in die Heilige Schrift, das Kirchenjahr und Ordnung des Gottesdienstes.

22. **R. Heidrich**, Geh. Reg.-Rat. Gymn.-Dir. a. D., Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. 3., verb. Aufl. 413 S. Berlin 1904, J. Guttentag. Geb. 3,50 M.

Das Buch ist im Pädagogischen Jahresberichte Band 54, S. 137 besprochen worden, und darauf kann verwiesen werden. Die Ausstattung ist eine bessere, der Druck ist größer und das Papier stärker. „Eine Erweiterung hat diese Auflage dadurch erhalten, daß für die Lehrartikel der Augsburgischen Konfession auch der lateinische Text beigefügt worden ist, und daß die Liedersammlung durch Hinzufügung nicht bloß von neueren Liedern, sondern auch einiger Lieder der alten Kirche und einiger Volkslieder so erweitert worden ist, daß der Schüler nunmehr nicht bloß eine umfassendere Kenntnis unseres Liederschatzes, sondern auch eine anschaulichere Kenntnis von der Entwicklung des Kirchenliedes gewinnen kann." (S. VI.)

23. Christliches Kunstblatt für Kirche, Schule und Haus. Herausg. v. David Koch. 46. Jahrg. Nr. 9, September 1904. Stuttgart, J. F. Steinkopf.

Das „Christliche Kunstblatt für Kirche, Schule und Haus", seit 1904 von D. Koch herausgegeben, enthält im September-Heft höchst interessante Aufsätze: von D. Koch: „Wo steht heute die Bewegung: Kunst in der Schule?"; von Professor K. Lange, Tübingen: „Sprache und Dichtkunst in der Schule"; von Schuldirektor Vetter, Dresden: „Über religiöse Bilder für Oberklassen"; von Lic. Kühner: „Religiöse Wandbilder für Schule und Haus" u. a., von denen ich besonders den Aufsatz von Dr. Lange hervorhebe. Doch ist es schwierig, sich ein klares Urteil zu bilden über Wert oder Unwert einer Zeitschrift, wenn man nur ein Heft zur Verfügung hat, in dem auch noch die einzelnen Artikel nicht alle zum Abschluß kommen.

II. Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung.

1. **S. Bang**, Zur Reform des Katechismusunterrichts. 76 S. 2. Aufl. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 1,20 M.

Des Verfassers erster These: „Der Katechismusunterricht gehört aus didaktischen und religiösen Gründen zu den wesentlichsten Bestandteilen des Lehrplans der Volksschule" muß man entgegnen, daß der Katechismus Sache der Kirche, und nicht der Schule ist, und wenn These 6 fordert, daß das Lehrverfahren dem bekenntnismäßigen Charakter des Lutherischen Katechismus entsprechen müsse, so bestätigt das nur diese Meinung; denn das Bekenntnis ist ein Requisit der Kirche und hat mit der Volksschule nichts zu tun. Die andern Thesen (2—5) bieten ebenfalls wenig Neues. Der Verfasser glaubt die Notwendigkeit einer Änderung der religiösen Unterweisung durch die Entwicklung des Volkes rechtfertigen zu können. Er übersieht dabei, daß er nur den Katechismusstoff in andrer Weise, in andrer Form geben will, während es notwendig wäre, eben den Stoff zu ändern. Der Religionsunterricht müßte nicht die Form des Unterrichts ändern, sondern die Materie: er müßte sich der veränderten Weltauffassung anpassen. Erst wenn die religiösen Vorstellungen nach dem Stande unseres Wissens revidiert sind, kann man hoffen, daß der Religion mehr Interesse entgegengebracht wird als jetzt. „Das Gros der Kinder tritt fast ohne alle religiösen Begriffe in die Schule", meint der Verfasser (S. 51). Das ist keineswegs der Fall; wohl aber bringen sie vom Hause her der Kirche weniger Interesse ent-

gegen und weniger kirchliche Begriffe mit; woran das liegt, mag hier unerörtert bleiben.

2. **Alfred Eckert**, Pastor, Der Katechismusstoff des Konfirmandenunterrichts (das 3. bis 5. Hauptstück) in synthetischem Gange und psychologischer Stoffordnung. 118 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 1,60 M.

Das Wesen des synthetischen Ganges, sagt der Verfasser (S. 109), besteht darin, daß Text und Erklärung in innigste Beziehung zueinander gesetzt werden, nicht darin, daß man ihre Folge umkehrt. Doch sind ihm die Form und die Gliederung nicht so wichtig, wie die Gedanken, die er bittet ins Auge zu fassen (Vorwort). In bezug auf sie ist zu sagen, daß er völlig auf dem Boden der lutherischen Dogmatik steht, mithin an den persönlichen Teufel glaubt und die Evangelien so sehr als Geschichte behandelt, daß er Untersuchungen darüber anstellt, welche „Gedanken der Herr in den Gleichnissen zugrunde legt" (z. B. S. 35).

3. **F. Lange** und **K. Hoffmann**, Lehrer, Der kleine Katechismus D. Martin Luthers. II. Teil. Das zweite Hauptstück. A. Ausg. für den Lehrer. 4. Aufl. 104 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 1 M.

Die Verfasser wollen zu der festen Überzeugung vom Bekenntnis führen, daß man sein ganzes Vertrauen auf das setzt, was man zu glauben hat (S. 4), und sagen doch selbst von der Summa ihrer Ausführungen (der Glaube an die Dreieinigkeit, S. 104), „daß die heilige Dreieinigkeit mehr ein Gegenstand der Anbetung als der Forschung ist". (S. 2.) Der Geist der Schrift geht auch daraus hervor, daß der Anselmische Standpunkt nebst Begründung von der Gottessohnschaft Christi vertreten und gelehrt wird, daß der Teufel noch jetzt umhergehe wie ein brüllender Löwe, aber dem nichts mehr anhaben könne, der sich ihm gegenüber mit festem Glauben wappne (S. 55).

4. **Arnold Seydel**, Archidiak., Unterricht in der christlichen Religion auf heilsgeschichtlicher Unterlage. In Anlehnung an den kleinen Katechismus Luthers für die ob. Klassen höh. Lehranst. und Mittelsch., für Lehrerseminare, für den Konfirmandenunterricht und zur Selbstunterweisung für die christl. Gemeinde. 221 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 2,60 M.

„Das Buch stellt sich die Aufgabe, den Inhalt des evangelischen Glaubens in der Denk- und Anschauungsweise unserer heutigen Zeit für den Schul- und Selbstunterricht darzubieten" (S. III). Es will den „Ballast mittelalterlicher Denk- und Anschauungsformen, der in unsere Zeit mit herübergeschleppt ist", mit beseitigen helfen. Das klingt sehr erfreulich; aber der Verfasser hält nicht, was er ankündigt. Schon der Titel muß stutzig machen, der von „heilsgeschichtlicher Grundlage" redet: Die Heilsgeschichte ist doch eine künstliche Konstruktion, die aus den dogmatischen Voraussetzungen der Katechismuslehre heraus entworfen ist, und somit doch erheblich an das Mittelalter erinnert! Der Verfasser kann sich vom Konfessionellen nicht freimachen. Z. B. behauptet er, „daß die Schule und Gemeinde der evangelischen Bekenntnisschriften unmöglich völlig entraten kann" (S. IV). Warum denn in aller Welt nicht? Z. B. in Bremen geht's doch ohne Katechismus und Augustana! Sehr bedenklich ist die Art, wie die „Offenbarung" im Sinne von „Kundmachung seitens Gottes" (S. 7), „Eingebung, Inspiration Gottes" (S. 9) bewiesen wird: „In Kunst und Wissenschaft . . . treten von Zeit zu Zeit Menschen auf, in denen ganz neue Gedanken . . . entstehen. Sie wissen es, daß sie damit eine neue Wahrheit, ein neues Werk . . . bringen. Sie wissen aber auch, daß sie dieses Neue nicht von jemand erlernt,

noch durch ihr eigenes Nachdenken gefunden, sondern daß sie es empfangen haben ... Solche Menschen heißen Genies ... Der gesamte Fortschritt geht aus von den Genies ... Die Bezeichnung ‚Offenbarung' wird indessen gewöhnlich auf die Genies nicht angewendet, sondern ausschließlich auf dem Gebiete der Religion gebraucht. Daß es Offenbarung tatsächlich gibt, ist also erwiesen." (S. 7/8.)

Das Buch bringt mithin nichts Neues und ordnet nur allbekannte, theoretisch längst überwundene Gedanken in neuer Reihenfolge aneinander.

5. **Friedrich Braun**, Konsistorialrat, Der christliche Glaube. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht an den Mittelschulen. 120 S. Leipzig 1905, Deichertsche Verlagsbuchh. Nachf. 1,50 M.

Das Buch kann ich als für den Religionsunterricht passend durchaus nicht ansehen, da es die Kluft zwischen dogmatischem Denken, von dem man je länger je mehr sich abwendet, und dem historischen Denken, zu dem man auf allen Gebieten der Schule wie des Lebens erzogen wird, erweitert statt sie zu überbrücken. Der Verfasser weiß nicht nur von der Heilsgeschichte und Uroffenbarung, von der doch kaum Quellen ihm zugänglich sind, sondern kennt sogar die Geister; es „sind eigenartige Wesen, welche zwischen Gott und der Menschheit einesteils als Diener, anderenteils als Widersacher Gottes wirksam sind". „Als Widersacher Gottes sind die von Gott abgefallenen Geister unter einem ‚Fürsten' zu einem ‚Reiche' zusammengefaßt." (S. 23f.) Unklarheiten sind nicht vermieden. Warum kann der Christ, wenn die Kirche da vorhanden ist, wo die Gnadenmittel verwaltet werden und wirken (S. 92), am Glauben und Leben der Christenheit „nur teilnehmen, indem er einem bestimmten Teile, d. i. Konfession, derselben angehört"? (S. 88.) Welchem „Teile" muß man sich denn anschließen? Sind die keine rechten Christen, die nicht das Trennende, sondern das Einende betonen, die nicht an den Unterscheidungslehren haften, sondern „fertig sind und an den Beinen gestiefelt, das Evangelium des Friedens treiben"?

6. **J. H. Albert Fricke**, Handbuch des Katechismusunterrichts nach D. Martin Luthers Katechismus. Zugleich Buch der Beispiele. Für Lehrer und Prediger. I. Band. Einleitung und erstes Hauptstück. 4., verb. Aufl. 387 S. Hannover 1904, C. Meyer. 4 M.

Das Buch will „dem Religionslehrer das geordnet bieten, was als Deduktionsquelle und Hilfsmittel bei der Erklärung des lutherischen Katechismus dient" (S. VIII). Es steht auf dem Standpunkte des Inspirations- und Wunderglaubens und kann somit nur von denen gebraucht werden, die es nicht für bedenklich halten, diesen Glauben im Religionsunterrichte zu verlangen. Selbst diese aber, die nicht befürchten, daß der wundergläubige Religionsunterricht, indem er sich zu allem anderen Unterricht in Gegensatz stellt, sich mindestens isoliert, werden zugeben, daß es nicht nötig ist, den Kindern eine eingehende Darstellung der Dogmatik zu bieten, wie sie die Einleitung gibt. Diese ist nicht durchweg klar; z. B. wird S. 5 gesagt, daß „die Taufe den Menschen zum Christen macht und ihn in die wirksame Gnade Gottes versetzt"; zwei Absätze weiter wird dies darauf beschränkt, daß man dadurch den Namen „Christ" führe und weiter ausgeführt, daß für das wahre Christentum noch ein zweites erforderlich sei, der Glaube; was der aber sei, wird im folgenden verschwiegen. Durch seinen Standpunkt wird der Verfasser doch recht einseitig; z. B.: „keiner ist so klug, daß er nicht täglich noch aus dem Katechismus lernen könnte" (S. 1); „was waren die Heiden,

bevor das Wort zu ihnen kam? Götzendiener, Menschenfresser, grausame, den Tieren ähnliche Menschen. Durch die Kraft des Bibelwortes aber sind sie gottesfürchtig, milde, barmherzig, freundlich, menschlich geworden" (S. 25). Ferner wird S. 197 Untertänigkeit und Gehorsam gegen die Obrigkeit verlangt, aber nur dann, wenn der Inhalt der Gesetze nicht sündig ist; wer entscheidet das denn? Erscheint dem einen nicht sündig, was dem andern nur natürlich und gut erscheint? In diesem Gedankengange vermögen wir dem Verfasser ebensowenig zu folgen wie bei seinen Auslassungen über die mystische „Kraft des Bibelwortes", die doch mit allen wirklichen Verhältnissen im schärfsten Gegensatze stehen.

7. **K. Teichmann**, Senior min., Konfirmandenbüchlein für die Jugend evangelischer Gemeinden. 3., verb. Aufl. 73 S. Frankfurt a. M., M. Diesterweg. 50 Pf.

Das Buch steht auf streng konfessionellem Boden; die christliche Religion ist die höchste und vollkommene Offenbarung Gottes zum Heile der Menschheit, dem Reiche Gottes steht das Reich des Satans oder des Teufels gegenüber, und der Mensch kann es ohne die Kräfte, welche Gottes Gnade in dem Leben Jesu Christi der Menschheit eingepflanzt hat, nur zu einer „bürgerlichen Gerechtigkeit" bringen, nicht aber zu der Gerechtigkeit, die vor Gott gilt (S. 10, 21, 22). Nur die Konfirmandenlehrer, die den Standpunkt des Verfassers teilen, können das Buch gebrauchen.

8. **Jos. Schiffels**, Rektor, Kleines Lehrbuch der katholischen Religion für Präparandenschulen. Nach dem amtlichen Lehrplan vom 1. Juli 1901. 2 Teile. Breslau 1903 u. 1904, H. Handel. I. Teil, 147 S. Geb. 1,50 M. II. Teil, 139 S. Geb. 1,50 M.

Ein Lehrbuch, das sich von anderen „bewährten und kirchlich genehmigten Lehrbüchern nur in der Zusammenstellung und Gliederung unterscheidet" (Vorwort).

III. Zur biblischen Geschichte.

1. **A. E. Zwitzers**, Die biblische Geschichte mit Erläuterungen als Grundlage für die unterrichtliche Behandlung. Für angehende und wirkliche Lehrerinnen. I. Teil: Das Alte Testament. 198 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. Geb. 2,40 M.

Angenehm überraschen die Worte im Vorwort: „Sie (die Mädchen) legen wenig Gewicht darauf, daß die einzelne Geschichte an der richtigen Stelle im Katechismus untergebracht wird, wie die sorgfältig mit Etikette versehene Pflanze im Herbarium; für sie trägt jede Geschichte ihr eigenes Antlitz, wie die frisch gepflückte Waldblume ihren eigenen Duft. Der selbständige Weg durch die Geschichte mutet sie an wie ein Gebirgspfad, der alle Augenblicke eine neue Aussicht gewährt; der Weg durch die Geschichte an der Seite des Katechismus wie ein Weg durch eine etwas einförmige Ebene." Endlich also einmal ein Buch, so konnte man danach annehmen, das die biblische Geschichte selbständig betrachtet, ohne sie in Katechismus, Heilsordnung und Heilsplan einzuschnüren, das Geschichte als Geschichte darstellt und Inspiration und Wunderglauben beiseite schiebt! Aber schon der folgende Satz zerstört die Illusion. „Damit ist natürlich nicht gemeint, daß nicht auch im Mädchenunterrichte aus der Vielheit der Geschichten Alten Testaments eine alttestamentliche Geschichte erwachsen sollte, die uns zeigt, wie das von Gott nur eines heiligen Zweckes willen vor allen anderen bevorzugte Volk des Altertums unter dem Einfluß von Gott besonders begnadeter Männer bei ge-

ringem äußern Glanz seiner Bestimmung entgegengeführt wird." Also wieder die alte Geschichte: der Verfasser kennt den „Heilsplan" und weiß Gottes Absichten ganz genau! Daß er nicht Neues geben will, sagt er dann unumwunden selbst: „weniger der Inhalt als die Form dieses Büchleins ist durch die eingangs hervorgehobenen Gesichtspunkte bestimmt worden" (S. VI).

In der Tat ist die Behandlung ebenso einseitig wie in anderen derartigen Büchern. Zwar wird im Anhang I der Wunderglaube kritisch zu begründen versucht; allein, wenn man von vornherein den Glauben an einen persönlichen Gott, an die Unsterblichkeit und den freien Willen (im Sinne des Indeterminismus) voraussetzt, so kann von einer Verständigung schon nicht mehr die Rede sein. So wird z. B. dem Verstande vorgeworfen, er sei „ein unfähiger Geselle auf religiös-sittlichem Gebiete; fragt ihn doch beim ersten Schritt zu einer wissenschaftlichen Glaubenslehre, wie er das Dasein eines die Welt schaffenden und regierenden Gottes beweisen wolle, oder wie er die Persönlichkeit eines grenzenlos waltenden Gottes sich vorstellen wolle". (S. 190.) Ja, wer sagt denn, daß er das will und ob er es für nötig hält? Ist denn der Auferstehungsglaube ohne weiteres für alle Menschen „die beste Zukunftshoffnung, durch welche das Leben seinen höchsten Wert erhält"? (S. 192.) Gibt es nicht auch Leute, die es mit Faust halten:

> Nach drüben ist die Aussicht uns verrannt;
> Tor, wer dorthin die Augen blinzend richtet,
> Sich über Wolken seinesgleichen dichtet!
> Er stehe fest und sehe hier sich um;
> Dem Tüchtigen ist diese Welt nicht stumm.

Im Anhang II wird zwar mutig anerkannt, daß die alte Inspirationstheorie sich nicht halten lasse (S. 196). Aber ebenso wird diese mit „tröstlicher Zuversicht" (S. 197) festgehalten; das Bibelwort entscheidet alles und ist Richtschnur für alles, ja es entscheidet sogar sprachwissenschaftliche Fragen: „Die Lösung der Doppelfrage, die sich hier (Genesis 2) aufdrängt: kann die Sprache dem Menschen ohne Übung geschenkt werden? Wenn aber nicht, wie kann die Übung ohne bereits vorhandene Sprache stattfinden? — an welcher menschlicher Scharfsinn sich bisher ohne Befriedigung versucht hat, wird hier aufs sinnigste angedeutet; ist es doch, als wohnten wir einer Stunde göttlichen Anschauungsunterrichtes bei" (S. 6).

Ich finde nicht, daß das Buch irgend einen Fortschritt im Religionsunterricht darstellt.

2. Dr. **A. Reukauf** u. **E. Heyn**, Evangelischer Religionsunterricht. **Grundlegung** und Präparationen.
   II. Band: Methodik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule. Bearb. von **W. Bittorf**, Seminarl. 176 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 2 M.
   IV. Band: Urgeschichten, Mose- u. Josuageschichten. Bearb. von **Gustav Bauer**, weil. Rektor. 237 S. 2. Aufl. Ebenda. 3,20 M.
   VI. Band: Geschichten aus dem Leben Jesu. Bearb. von **Gustav Döll**. 2. Aufl. 451 S. Ebenda. 5,80 M.
   VIII. Band. Geschichte Jesu. Bearb. von **Ernst Heyn**. 331 S. 2. Aufl. Ebenda. 4 M.

Der Schule den geschichtlichen Boden für das Leben Jesu zu erobern, was nach dem Vorwort das Ziel des 8. Bandes ist, erscheint nach den jetzigen Quellen unmöglich, weil man im besten Falle nur die dog-

matische Meinung irgend einer Zeit über den Christum Jesus geben kann. Das ist das unwiderlegbare Ergebnis der Arbeit Wredes. Man kann dessen Aufstellungen wahrhaftig nicht widerlegen durch folgenden Passus (S. 199): „Gegen Wrede . . . genügt es hinzuweisen auf J. Weiß, das älteste Evangelium, P. W. Schmidt II (folgt Zitat) . . . Wernle (1904) (folgt Zitat) . . . Bousset, Was wissen wir von Jesus (!)." Das genügt eben **nicht**. So steht es schon von vornherein bedenklich um den nächsten Zweck des Buches: es will **überzeugen** über die Person Jesu. Dabei ist wohl die Frage erlaubt, ob man von Überzeugungen reden darf bei **geschichtlichen** Tatsachen. Weiter will der Verfasser Überzeugungen schaffen über den historischen Boden Palästinas, d. h. doch wohl, soweit Palästina zu Christus und zum Christentum in Beziehung tritt. Allein welche Bedeutung hat das für die Schule, wenn es wahr ist, was v. Schubert schreibt: Grundzüge der Kirchengeschichte, S. 36: „Die Bildungen auf judenchristlichem Boden sind auszuscheiden. Denn mag hier . . . sehr rasch eine Organisation entstanden sein, so ist doch zu sagen, 1. daß wir Sicheres fast nicht wissen, 2. daß diese Organisation . . . in enger Anlehnung an jüdische Formen geschehen sein wird, 3. daß hier die Entwicklung frühzeitig jäh abgerissen wurde."

Es ist wohl so, daß auch dieser Versuch eines Lebens Jesu eine „Konstruktion" ist, was der Verfasser S. VIII andren Verfassern derartiger Bücher vorwirft. Denn es ist doch nur eine „Überzeugung" des Verfassers, „daß Jesu Bewußtsein von der Einzigartigkeit des von ihm verkündigten Gottesreiches und seiner eigenen Person der sachliche Ausgangspunkt war, die Betrachtung des Gesetzes ihm dagegen erst später von außen aufgedrängt wurde" (VIII).

Dasselbe gilt von Band 6, in welchem noch mehr der Wunderglaube und das Supranaturale hervortreten. Bei Band 4 liegt das Bedenken vor, daß Sage und Legende ohne weiteres als Geschichte behandelt werden. Man könnte ja sagen, daß das Buch ausdrücklich als für das 3. Schuljahr bestimmt bezeichnet werde, ein Alter, in dem auch die Wundergeschichten noch phantastisch als Märchen aufgefaßt werden; allein wenn S. 13 von „Seelenvermögen" geredet wird, so stellt der Verfasser doch schon über das 9. Lebensjahr hinausgehende Anforderungen, auch wenn er die **Seelenvermögen** reduziert auf „die Seele denkt, fühlt, will" (Anmerkung). Band 2 ist eine Methodik vom Herbartischen Standpunkte aus, die manches Beachtenswerte enthält. Bedenklich ist und läßt auf konfessionellen Standpunkt schließen, daß der Katechismusunterricht nicht grundsätzlich aus der Schule verwiesen wird. Dazu stimmt, wenn S. 166 gemahnt wird, an solchen Schriften das religiöse Interesse zu nähren, die die „Grundzüge des christlichen Glaubens im Gewande der modernen Bildung und Weltanschauung" darstellen. Paßt der Katechismusinhalt zu diesem Gewande?

Im einzelnen gewähren die Bücher manche Anregung; sie gehören bei aller Einseitigkeit zu den ernsthafteren Erscheinungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes.

3. **Friedrich Wagner**, **Erziehender Religionsunterricht** auf der Unterstufe. Unterrichtliche Behandlung der biblischen Geschichten für das 1.—3. Schuljahr unter Anwendung des darstellenden Unterrichts und mit Anschluß des Memorierstoffes. 2. Aufl. 230 S. Stuttgart, A. Lung. 2,80 M.

Der Verfasser meint, der Religionsunterricht müsse eine von klein an beginnende Erziehungsarbeit werden. Das sei nur möglich, wenn

der Unterricht auf rechtem psychologischem Grunde ruhe, den er in der Herbart-Zillerschen Methode findet. Der Schwerpunkt liege beim biblischen Geschichtsunterricht in der entwickelnd darstellenden Unterrichtsweise. Die Kinder sollen die Erzählungen helfen aufrollen. „Dazu gehört 1. Vorbereitung, d. i. Klarstellung der für die selbständige Erfassung notwendigen Grundlagen, 2. Erarbeitung der Geschichte durch entwickelnde Darstellung, 3. Einübung, Wiedererzählen, Vorzeigen des Bildes, zuletzt Herausstellung des Begrifflichen und Anwendung.“ — Nun folgt die Behandlung von 77 biblischen Geschichten. Erfreulich ist, daß der Verfasser Front macht gegen das Eindrillen der biblischen Geschichten, daß sie nämlich möglichst mit den Worten der Bibel so eingeprägt werden, daß sie von den Kindern nacherzählt werden können. Bedenklich ist der Standpunkt des Wunderglaubens, der dem Religionsunterricht geradezu verhängnisvoll zu werden scheint.

4. **G. Kälker**, Schuldir., Biblischer Anschauungsunterricht (die biblische Geschichte im 1. u. 2. Schuljahre). 116 S. Dresden 1904, A. Huhle. 1,40 M.

Wenn der Verfasser das Buch als „ein Bausteinchen“ bezeichnet, den ersten Religionsunterricht befriedigend zu gestalten (Vorwort), so liegt darin die Anerkennung, daß dieser Unterricht bis jetzt noch nicht befriedigend ist. Darin muß man mit ihm durchaus übereinstimmen, aber über das Mittel, das er zur Besserung vorschlägt, kann man doch sehr andrer Meinung sein. Denn dem Übel kommt man nicht durch eine veränderte Stoffauswahl bei; sondern der Grund, daß der Religionsunterricht so wenig befriedigend sich gestaltet, liegt darin, daß der konfessionelle Wunderglaube, der fast durchweg verlangt wird, in schroffem Widerspruche steht zu allem, was wir auf anderen Lebensgebieten sehen und erfahren. Aber auch wenn der Verfasser recht hätte mit seiner Meinung, so wäre doch gegen seine Auswahl manches einzuwenden. Die im Grunde doch äußerliche Beziehung zu Geburt, Taufe usw., Kirche und Kirchhof, die dem Interesse 6jähriger Kinder gar nicht einmal so nahe liegen, wie der Verfasser meint, kann doch nicht Geschichten wie Hannas Gebet, die Hochzeit von Kana und den verlornen Sohn fürs erste, und Absalom und Barsillai für das zweite Schuljahr rechtfertigen. Das Buch verrät sonst den geschickten Lehrer, aber manches ist doch wohl zu schwierig (z. B. S. 11: „was müßt ihr abends überlegen, wenn ihr wissen wollt, ob ihr fromm seid?“ oder S. 25ff. die Auseinandersetzungen über die Taufe), und die Fragestellung ist nicht immer einwandfrei (z. B. „Was sind alle Engel von Gott? Boten“).

5. **Max Paul**, Für Herz und Gemüt der Kleinen. 56 biblische Geschichten für die ersten vier Schuljahre in erzählend darstellender Form auf Grund Wundtscher Psychologie. 206 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 2,40 M.

Die Hauptresultate des theoretischen Teiles stellt der Verfasser so dar: Biblische Geschichten dürfen auf der Unterstufe nicht in synthetisch-darstellender Weise mit den Kindern erarbeitet, nicht abschnittweise behandelt, auch darf nicht die ganze biblische Geschichte in biblischer oder etwas verkindlichter Form, sondern nur in Form von Phantasiebildern geboten werden. Es hat nicht eine sofortige Wiederholung der Geschichten seitens der Kinder, auch keine Zerpflückung, die sogenannte Vertiefung, einzutreten. Der Lehrer selbst hat die Geschichten mehrmals zu bieten. Die biblische Geschichte ist mindestens das erstemal am Ende des Vormittagsunterrichts zu bieten. Auf der dritten Stufe sind nicht ähnliche

Stoffe, zwecks Erarbeitung der Begriffe, heranzuziehen, sondern wenige Erfahrungsbegriffe sind an die dargestellte Erzählung sofort anzuschließen, ebenso Spruch oder Vers. Zweck der vierten Stufe ist Flüssigmachung des Begriffs und Spruchs und zwar an Erinnerungs- und leichten Phantasievorstellungen. Die Geschichten sind von den Kindern an letzter Stelle, aber ohne Anspruch und Zwang, erstens ganz, dann stückweise, zu erzählen (S. 63 f.). Das Buch bietet manche wertvolle Anregung und wird der Kenntnis des Religionslehrers durchaus empfohlen. Doch erscheint die Art des Verfassers nicht für alle Lehrer noch für alle Kinder geeignet; wollte man seine Gedanken zur „Grundlage einer allgemeinen Gesetzgebung" machen, so würde ein ebensolcher Formalismus und Schematismus die Folge sein, wie er jetzt stellenweise herrscht. Eines schickt sich nicht für alle; sehe jeder, wie er's treibe! Einzelne Geschmacklosigkeiten müssen beseitigt werden; z. B. wie's der Emma „not tut" und sie abgehalten wird beim Auszuge aus Ägypten. (S. 197.)

6. **Walther Haupt**, Religionsbuch für die Hand der Schüler. I. Teil: 1. bis 4. Schuljahr. Heilige Bilder aus der Geschichte des Reiches Gottes. II. Teil: 5.—8. Schuljahr. Die geschichtliche Entwicklung des Gottesreiches: Gesetz, Prophetie, Evangelium, Kirche. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr. Heft 1, 82 S. 75 Pf. Heft 2, 183 S. 1,50 M. Beide Teile in Schulband zus. 2,50 M.

Wie schon der Nebentitel anzeigt, ist das Buch geschrieben vom konfessionellen Standpunkte aus; der Verfasser kennt die Entstehung des „Gottesreiches" und seine geschichtliche Entwicklung und glaubt an Offenbarung und Wunder, an Auferstehung und Himmelfahrt im Sinne der Dogmatik. Doch unterscheidet es sich vorteilhaft von manchen Büchern ähnlichen Inhaltes als ein ernsthafter Versuch, den alten Wein in neue Schläuche zu fassen; nur kann das Büchlein als eine Hilfe für die Nöte des Religionsunterrichtes nicht angesehen werden, weil es sie nicht an der Wurzel faßt. Trotzdem das Vorwort sagt, daß versucht werden soll, den Unterrichtsstoff nach den Ergebnissen der heutigen Bibelwissenschaft zu gestalten, wird doch ruhig das Gesetz der Prophetie vorangesetzt und werden alle Synoptiker bei der Geschichte Jesu als gleichwertige Quellen verwertet. Liebenswürdig ist die Behandlung der Geschichten des ersten Schuljahres; nur glaube ich, daß die Gedanken weit über den Horizont der Kinder hinausgehen.

7. **Fiedlers** Biblisches Historienbuch. Mit Liederversen, Sprüchen und Katechismusstellen verseh. von August Schorn und Hermann Ruete. Ausg. B. Kleiner Anhang. 67. Aufl., herausg. von Richard Busch. 172 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 70 Pf.

Das Buch unterscheidet sich wenig von anderen derartigen Schriften. Es werden 63 Geschichten aus dem alten Testamente, 60 Geschichten aus dem neuen Testamente und 2 Darstellungen aus der Kirchengeschichte gegeben. Jeder Geschichte sind Lieder, Verse, Sprüche und Katechismusstellen beigefügt. Wie sie gebraucht werden sollen, zeigt eine Stelle aus dem Vorwort zur 64. Auflage: „Bei der Geschichte ‚Christi Versuchung' wird der Zweck der Versuchung angegeben (Hebr. 2, 9—18), dann ihr Unterschied von der Versuchung Adams (Röm. 5, 12—21), wobei namentlich zu beachten ist, daß Jesus allenthalben versucht ward, gleichwie wir, doch ohne Sünde (Hebr. 4, 14—16). In dem für uns ganz natürlichen geistlichen Kampfe gegen alle Versuchung (1. Petri 4, 12 bis 19) müssen wir uns nach den rechten Waffen umsehen, die wir in der Heiligen Schrift finden (Eph. 6, 16—17)."

8. **Robert Wernecke**, Der biblische Geschichtsunterricht in der Volksschule. III. Band: Oberstufe. Bearb. von Richard Wiener. 1. Teil: Das Alte Testament. 159 S. Delitzsch 1905, R. Pabst. 1,60 M.

Der Verfasser „hat auf die neueren Forschungen Rücksicht genommen, so weit er das für die Volksschule für angängig hielt" (Vorwort). Doch ist nicht ersichtlich, wo das der Fall ist; z. B. Abraham wird als geschichtliche Persönlichkeit behandelt, und Jesaia 53 wird auf Jesum bezogen. Der Standpunkt ist der konfessionelle; die Geschichte vom Sündenfall zeigt, „wie die Sünde in die Welt gekommen ist" (S. 5), und der alttestamentliche Kanon soll Regel und Richtschnur unseres Glaubens und Lebens sein (S. 136).

9. **J. H. Albert Fricke**, Biblische Geschichten im Zusammenhange mit dem Bibellesen zu Lebens- und Geschichtsbildern zusammengestellt. 287 S. Mit Karten und Abb. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 1 M.

Das Buch ist im 55. Jahrgang des Jahresberichtes besprochen und ich beziehe mich darauf. Ich kann nicht finden, „daß das Buch einen wesentlichen Fortschritt in der Methode des biblischen Geschichtsunterrichts bezeichnet und daß es einen weiten Fortschritt über Hübner, Zahn, Preuß u. a. hinaus bildet" (vgl. S. 286).

10. **J. H. Albert Fricke**, Biblisches Geschichts- und Lesebuch. Biblische Geschichte in Lebens- und Geschichtsbildern und im Zusammenhange mit dem Bibellesen, zugleich alttestamentliches Lesebuch. 2. Aufl. 327 S. Hannover 1903, C. Meyer. Geb. 1,35 M.

Das Werk ist lediglich eine Erweiterung des vorstehend erwähnten Buches.

11. **Gustav Wille**, Oberl. a. D., Zweimal 50 biblische Geschichten für die Unter- und Mittelstufe. Mit 34 Bildern und 3 Karten. 6. Aufl. 72 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 30 Pf.

Das Buch unterscheidet sich kaum von ähnlichen Heften. So sind u. a. die Geschichten von Kain und Abel und von Abrahams Gehorsam nicht vermieden. Anhang 1 gibt Gebete und Anhang 2 den Katechismusstoff für die Mittelstufe.

12. Dr. **E. Thrändorf**, Prof., Das Leben Jesu und der erste und zweite Artikel. Präparationen. 3. Aufl. (Band VI von Thrändorf-Meltzer, Religionsunterricht). 192 S. Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer. 2,80 M.

Das Buch ist ein Versuch, durch die Geschichte Jesu auf die Kinder zu wirken; unser „Katechismus" soll dem Schüler keine „Lehren über Jesus" . . . bieten, sondern er soll vielmehr nur die Bilder von Gott und seinem Reiche und von der Person und dem Charakter Jesu, wie sie sich aus der Betrachtung der Geschichte ergeben, in großen Zügen zusammenfassend darzustellen und einzuprägen suchen . . . das eigentlich Wirkungsvolle ist und bleibt . . . die „Geschichte" (S. 182, 183). Ja, wenn wir nur „die Geschichte" hätten! Der Verfasser behauptet zwar, daß von dem Tage von Cäsarea Philippi an der geschichtliche Verlauf im allgemeinen klar sei und auch im Unterrichte eingehalten werden könne (S. 2 u. 3), und S. 175 meint er, daß „der Bericht des Paulus, der sicher um einige Jahrzehnte älter ist als alle Berichte der Evangelien", kritisch nicht anfechtbar sei. Mit solchen Behauptungen löst man die Probleme nicht! Der geschichtliche Verlauf ist eben nicht klar, und der „Bericht des Paulus" ist nicht nur anfechtbar, sondern ist mit sehr guten Gründen angefochten worden. Was der Verfasser als Geschichte

gibt, ist doch nur ein subjektives Bild, gewonnen aus Lehrschriften der ersten christlichen Zeit; denn die Evangelien gehören der Dogmengeschichte an. Auch die Berufung auf Rothe kann die Sachlage nicht ändern (S. 98: „an Jesum glauben heißt an ihn selbst glauben, an seine Person . . . an die Lehrbestimmungen der Kirche über ihn glauben heißt nicht: an ihn glauben. — Wen es zu dem wirklichen Jesus hinzieht: der ist ein Gläubiger Jesu"); der „geschichtliche Jesus der Synoptiker" (S. 3) ist doch durch und durch mit der Lehrmeinung der synoptischen Schriftsteller durchsetzt, und eine einwandsfreie „Geschichte Jesu" ist noch nicht geschrieben worden.

13. **A. Wolf**, Seminarl., Biblische Historien des Alten und Neuen Testamentes für die Kinder der Mittelstufe in einer dem Alter der Kinder dieser Klasse entsprechenden Ausdrucksweise erzählt. 7., durchgeseh. Aufl. 64 S. Breslau 1904, F. Hirt. 50 Pf.

Der Titel gibt die Absicht des Verfassers an; sie ist nicht durchweg in zufriedenstellender Weise erreicht. So ist nicht ersichtlich, weswegen stets „Gott der Herr" gesagt wird; es ist nicht richtig und wirkt ermüdend. An anderen Stellen ist die Erzählung durch des Verfassers Worte nicht packender geworden; vgl.: „Es werde Licht! Alsbald ward es Licht." (S. 3.) Auch die Inhaltsangabe der Abschnitte wirkt monoton; fast ohne Ausnahme lautet sie: „wie das und das geschah".

14. **Hugo Nowack**, Seminarl., Religionsbüchlein für die Kinder der Unterstufe, enthaltend biblische Geschichten, in kindlicher Form erzählt, nebst Bibelsprüchen, Liederstrophen, Gebeten und Katechismusstücken. 5., durchgeseh. Aufl. 40 S. Breslau 1904, F. Hirt. 50 Pf.

Das Heft ist ein neuer Beweis für die Schwierigkeit, der Unterstufe biblische Geschichte richtig zu erzählen; ob man den Kleinen den Wortlaut der Bibel gibt oder die Erzählung in freierer Weise bietet, wird sich ziemlich gleich bleiben, weil der Erfolg in beiden Fällen äußerst zweifelhaft ist. Das Buch beginnt mit Unterredungen über Gottes Allmacht, Allgegenwart und Vorsehung. Dann folgen Gebete, die m. E. den Ton der Unterstufe nicht treffen. Z. B. S. 6:

„Laß deine Gaben uns gedeihn,
laß dankbar uns und mäßig sein.
. . . wollest unsre Seele hier
stets mit deinem Worte laben,
bis wir schmecken nach der Zeit
deiner Liebe Süßigkeit.
. . . segne uns mit Frieden
im Leben und im Tod."

Auch die biblischen Geschichten sind nicht in „kindlicher Form" erzählt; z. B. S. 9: Gott machte den Menschen aus einem Erdenkloß, und er blies ihm ein den lebendigen Odem in seine Nase. Also ward der Mensch eine lebendige Seele. Gott sprach: „Seid fruchtbar und mehret euch." Die fürchterliche Geschichte „Abraham opfert seinen Sohn Isaak" wird auch in dieser Sammlung den Kleinen nicht geschenkt, sondern ausführlich, mit „schlachten", dargestellt.

15. **E. Hollenweger**, Direktor, Evangelisches Religionsbuch für einfache Schulverhältnisse. 131 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. Geb. 1 M.

Ein Buch wie viele andre der Art; an die biblischen Geschichten werden Sprüche, Lieder und Katechismusstellen angereiht. Gegen das

Historienbuch muß immer wieder der Einwand erhoben werden, daß es „tendenziös" ist, nivelliert, harmonisiert und pragmatisiert; die Verquickung der Geschichte mit den Sprüchen muß aufhören, weil die Kinder dadurch zu dem Aberglauben gedrillt werden, daß die Bibel eine Sammlung von Beweisstellen für Geschichte und Katechismuslehre ist; die letztere ist zu entfernen, weil gerade hier der Unterschied zwischen der dogmatisch denkenden und der geschichtlich denkenden Menschheit am weitesten klafft. Dem Religionsunterricht können solche Bücher nicht aufhelfen!

16. **H. Grosse**, Biblische Bilder. Sonderabdruck aus W. Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl.

Der Verfasser gibt eine Monographie über Wert, Verwendung und Auswahl der biblischen Bilder im Unterricht. Sie orientiert gut über die Methode wie über die erschienenen Bilderwerke.

17. **S. Müller**, Kleine Bibel. Biblische Geschichte und Religionslehre, fortgeführt bis zum Ende des jüdischen Staates. Erweit. Ausg. des „Buchs für unsere Kinder". Mit 1 Karte von Palästina, 1 Karte von Vorderasien und Ägypten, 1 Plane von Jerusalem, 1 Zeichnung der Stiftshütte und einem Anhang: Geographie Palästinas, Bibelkunde und Zeittafel. 418 S. Stuttgart 1903, J. B. Metzler. Geb. 2,35 M.

Das Buch ist wie „das Buch für unsre Kinder" ein vom jüdisch-dogmatischen Standpunkte aus verfaßtes Geschichtenbuch, das an allen Ergebnissen der alttestamentlichen Forschung schweigend vorübergeht. —

18. **C. Hoffmann**, Seminaroberl., Hilfsbuch zum Unterricht in der biblischen Geschichte. Zum Gebrauch in Präparandenanstalten, Lehrerseminarien und Volksschulen. 5. u. 6. Aufl. Mit kirchlicher Approbation. 328 S. Habelschwerdt 1903, Frankes Buchh. 3 M.

19. — — Hilfsbuch in der biblischen Geschichte für die Diözese Paderborn. 324 S. Ebenda.

Das letztere Buch unterscheidet sich vom ersteren dadurch, daß es, statt im Anschluß an die Schuster-Maysche Schulbibel, im Anschluß an die biblische Geschichte für katholische Schulen in der Diözese Paderborn geschrieben ist. Eine Besprechung erübrigt sich durch die Tatsache, daß die Bücher für katholische Schulen approbiert sind. Interessant ist, daß die Gottheit Jesu „aus den Worten der Elisabeth gefolgert wird, welche Maria die Mutter ihres Herrn (d. i. Gottes) nannte" (S. 136); ferner daß die Lehre vom Fegefeuer angeschlossen wird an die Geschichte des Judas Makkabäus. „Was unsre Vernunft (!) erkannt hat (nämlich daß es ein Fegefeuer gibt), wird bestätigt durch diese Geschichte." (S. 128.) Also nicht einmal die Entstehungsgeschichte eines solchen Glaubensstückes wird an katholischen Seminaren gelehrt (vgl. 1. Kor. 3, 13—15, Augustin, Gregor I.)!

IV. Zur Bibelkunde und Bibelerklärung.

1. Dr. **H. Dechent**, Pfarrer, Herder und die ästhetische Betrachtung der Heiligen Schrift. Vorträge der theologischen Konferenz zu Gießen, 22. Folge. 34 S. Gießen 1904, J. Ricker. 75 Pf.

Das sehr lesenswerte Heftchen klingt in folgende Leitsätze aus:

1. Die ästhetische Betrachtung der Heiligen Schrift, wie sie uns Herder gelehrt hat, ist neben Grammatik und Logik von höchster Bedeutung für das Verständnis der Bibel — mehr Herder, ihr Männer der theologischen Wissenschaft! Aber sie darf nicht zur Wucherpflanze werden, welche die kritischen Probleme erstickt.

2. Die ästhetische Betrachtung der Heiligen Schrift ist für die Predigt unentbehrlich — mehr Herder, ihr Kanzelredner! Nur darf über der liebevollen Versenkung in die Vergangenheit nicht die Anwendung auf die Bedürfnisse des Geschlechts von heute vergessen werden.

3. Die ästhetische Betrachtung der Heiligen Schrift ist für den Religionsunterricht wichtig, in welchem auch auf die poetischen Schönheiten der Bibel hingewiesen werden soll — mehr Herder, ihr Bildner der Jugend! Nur daß nicht das künstlerische Interesse unter Hintansetzung der religiös-sittlichen Interessen dabei ausschließlich in den Vordergrund gestellt werde!

2. J. H. **Albert Fricke**, Bibelkunde. Ein Hilfsbuch beim Bibellesen, zugleich praktischer Kommentar zur Biblischen Geschichte. 2 Bände; I. Band, 1. und 2. Hälfte. 240 u. 312 S. Hannover 1904, C. Meyer. 2 M. u. 2,60 M.

Das Buch bietet nach kurzer Einleitung in der ersten Hälfte im wesentlichen eine Besprechung der in der Schule gebräuchlichen biblischen Geschichten und behandelt in der zweiten Hälfte Abschnitte aus den prophetischen und Lehrbüchern des Alten Testaments, wobei die Propheten sehr zu kurz kommen. Der Standpunkt des Verfassers ist der konfessionell bibelgläubige, und das Buch ist nur für die zu gebrauchen, die diesen Standpunkt teilen, die die Inspiration der Bibel festhalten und mit dem Verfasser über Heilsgeschichte und göttliche Heilsökonomie übereinstimmen. Zwar wird gesagt, daß „den Zeit- und Streitfragen nicht aus dem Wege gegangen wird" (S. IV), und zustimmend zitiert der Verfasser aus dem Monatsblatt des Evangelischen Lehrerbundes: „Mir wird die unabweisbare Notwendigkeit klar, die Volksschullehrer gründlicher und besser auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes vorzubilden. Dieser muß wissenschaftlicher werden . . . Man werfe die Probleme der Kritik ruhig auf und setze sich mit ihnen auseinander." Wie dies aber geschieht, mag die Art dartun, wie der Verfasser sich mit Wellhausen und Delitzsch „auseinandersetzt": „Dem Charakter der Heiligen Schrift als ‚Urkunde der Offenbarung Gottes' widerspricht es, wenn die religiöse und sittliche Erkenntnis in Israel aus ganz geringen Anfängen heraus durch Zusammenwirken allein rein natürlicher Faktoren versucht wird = evolutionistische Methode" (Wellhausen). — Auch Friedrich Delitzsch in seinen Vorträgen über „Bibel und Babel" versuchte, „der Lehre von dem göttlichen Offenbarungscharakter des Alten Testamentes ein Ende zu machen" (S. 5, Anm.). So soll dem Verfasser das Zeugnis nicht versagt werden, das er sich von „allen Rezensenten der verschiedenen Richtungen und Lebensanschauungen" erbittet, „daß er sich redlich bemüht hat, über die verschiedenen Bestrebungen so vorurteilsfrei zu urteilen, wie es ihm nur möglich war" (S. IV). Aber es muß hinzugefügt werden, daß dieses Maß der Vorurteilslosigkeit ein äußerst geringes ist, und daß der Verfasser von dogmatischen Vorstellungen so befangen ist, daß ihm jedes Verständnis für die Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit abgeht.

3. Dr. **Eugen Hühn**, Pfarrer, Hilfsbuch zum Verständnis der Bibel. Heft 1—3. Tübingen, J. C. B. Mohr. Heft 1: 132 S.; 80 Pf. Heft 2: 132 S.; 80 Pf. Heft 3: 176 S.; 1 M.

Das 1. Heft handelt von der Bibel als Ganzem, ihrem Namen und ihrem Umfange, der Sammlung der einzelnen Schriften zum Kanon, dem Texte, den Handschriften und Übersetzungen des Alten und Neuen Testaments. Verbunden ist hiermit ferner „Biblische Archäologie" (Geographie Palästinas, Zeitrechnung, Gewichte, Geldwesen, Maße, Musik-

instrumente der Bibel, Hoher Rat zu Jerusalem und Synagogen) und „Israelitisch-jüdische Geschichte bis zum Barkochba-Aufstande", 135 n. Chr.

Das 2. und 3. Heft sind „Einleitungen" ins alte bezw. neue Testament, d. h. sie behandeln Inhalt und Abfassung der einzelnen Bücher des alten bezw. neuen Testaments.

Im 4. Hefte wird eine Geschichte Jesu und der ältesten Christen bis zur Mitte des 2. Jahrhunderts geboten werden. Die Ausarbeitung will sich frei halten von allen Verschleierungsversuchen und von falscher Apologetik. „Die neuesten Resultate wissenschaftlicher Forschung sind berücksichtigt worden. Dabei sucht sich der Verfasser davon fernzuhalten, bloße Vermutungen als gesicherte Ergebnisse der Forschung zu verkünden. Er hat die Überzeugung, daß durch geschichtliche Betrachtung der Bibel und durch kritische Erforschung ihrer Zeitverhältnisse der Wert ihres religiös-sittlichen Gehaltes nur immer deutlicher zutage tritt."

Diesen Grundsätzen kann man nur zustimmen. Aber was sind „gesicherte Ergebnisse"? Sicher nicht solche, die von allen oder der Mehrzahl der Sachverständigen gebilligt werden, denn die Zahl ist nicht das Entscheidende und mit Majoritäten wird man in der Wissenschaft nicht arbeiten wollen; vielmehr sind die Gründe das Ausschlaggebende. Deswegen würde es m. E. besser sein, diese mehr, als in den vorliegenden Heften geschieht, zu Worte kommen zu lassen. Z. B. vom Römerbrief wird gesagt S. 65: „Es ist behauptet worden, der Römerbrief sei nichts als eine theologische Abhandlung, von Paulus . . . in Briefform nur deshalb gekleidet, weil der Autor dieselbe geläufig handhabte . . . Da sich aber nicht einsehen läßt, warum Paulus dies . . . getan habe, . . . so ist jene Anschauung als unzutreffend abzuweisen." Weshalb ist aber die andre Möglichkeit, die mir zur Gewißheit geworden ist aus einer Reihe sehr guter Gründe, nicht gestreift, daß der Brief wohl eine theologische Abhandlung, aber nicht von Paulus verfaßt sei? Überhaupt finde ich bei Heft 3 (Neues Testament) eine bei Heft 1—2 nicht in dem Maße vorhandene Zurückhaltung, die fast den Anschein erweckt, als ob dogmatische oder apologetische Rücksichten die wissenschaftliche Auffassung beeinflußt hätten. Z. B. wird S. 40 gesagt: „Eine wissenschaftliche Darstellung des Lebens Jesu und der Geschichte der Urgemeinde deckt sich in vielen Teilen nicht mit der Erzählung der . . . geschichtlichen Bücher. Die drei Synoptiker kommen mit ihrer Darstellung des Lebens Jesu dem wirklichen Tatbestande am nächsten . . . Wir lesen . . . außerhalb der Evangelien . . . Sprüche Jesu, die das Gepräge der Echtheit tragen." Aber woher in aller Welt soll denn eine „wissenschaftliche Darstellung des Lebens Jesu" gewonnen werden, wenn nicht aus den Evangelien? Woher sonst ist der „wirkliche Tatbestand" zu entnehmen? Welches Kriterium ist denn überhaupt vorhanden für „das Gepräge der Echtheit"? Im übrigen kann das Buch gute Dienste tun und ist, was besonders für Heft 1 und 2 gilt, wohl geeignet, zum Verständnis der Bibel beizutragen.

4. **Karl Voelker** und **Hermann Strack**, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen (zugleich Biblisches Geschichtenbuch). 12. Aufl. 622 S. Leipzig 1904, Th. Hofmann. Geb. 1,80 M.

5. — — Biblisches Lesebuch, Altes Testament, Ausgabe B. 12. Aufl. 324 S. Ebenda. Geb. 1,20 M.

6. — — Biblisches Lesebuch, Neues Testament. 12. Aufl. 298 S. Ebenda. Geb. 1 M.

7. **Karl Voelker** und **Hermann Strack**, Biblisches Lesebuch für evangelische Volksschulen (zugleich Biblisches Geschichtenbuch). Mit erläuternden Beilagen, Abbildungen und Karten. 268 S. Ebenda. Geb. 1 M.

Die neue Auflage weist gegen die im 55. Jahrgang des Pädagogischen Jahresberichtes besprochene 11. Auflage mehrere Verbesserungen auf. Im alten Testament ist die Geschichtsdarstellung „eindrucksreicher und behaltbarer" zu machen gesucht und „in den Schriften prophetischer Rede ist manches ergänzt worden". Das neue Testament ist jetzt so gut wie vollständig aufgenommen; nur die Offenbarung Johannis ist stark gekürzt gelassen. Ferner sind manche Erläuterungen gegeben, die aus der Vergleichung des Grundtextes sich ergeben haben. Den Versuch, aus den vier Evangelien eine Harmonie herzustellen, haben die Verfasser aufgegeben, aber den Raum für Psalmen und Propheten finde ich noch reichlich gering bemessen. Das Alte Testament Ausgabe B ist für die bestimmt, welche ein ausführliches Lesebuch nur für den Stoff des alten Testamentes zu haben wünschen; das Lesebuch für Volksschulen enthält „außer dem vorgeschriebenen noch so viel Lesestoff, daß der Lehrer sowohl selbst ein Mehr besprechen, als auch fleißigen Schülern etwas zu eigenem Lesen empfehlen könnte". Völlig überflüssig erscheint der Anhang, der neutestamentliche Geschichten gibt mit besonderer Berücksichtigung der Kindheit, des Leidens und der Verherrlichung Jesu. Es ist das ein Hineintragen von dogmatischen Gesichtspunkten, das manchen Lehrer ebenso vor dem Gebrauch des Buches abschrecken mag, wie „die Rückblicke auf die biblische Geschichte des Reiches Gottes zur Gewinnung eines Einblickes in den göttlichen Heilsplan" (Anhang, S. 19).

8. Dr. **Hermann Tögel**, Sem.-Oberl., Der konkrete Hintergrund zu den 150 Kernsprüchen des religiösen Lernstoffes. 2. Aufl. Mit 12 Abb. 135 S. Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer. 2 M.

Die neue Auflage unterscheidet sich von der ersten dadurch, daß viele Sprüche völlig umgearbeitet sind und manches Unnötige gestrichen wurde, ferner daß der Luthertext eingefügt und zwölf Abbildungen gegeben sind. Durch diese Änderungen wird mein Urteil (55. Jahrgang, 1902) nicht alteriert; ich halte das Buch nach wie vor für überflüssig aus den dort dargelegten Gründen. Des Verfassers Beweisführung überzeugt mich nicht; vielmehr finde ich einen Widerspruch darin, wenn er sagt: „Der wirkungsvollste Untergrund ist nicht der, den wir mit unserem individuell beschränkten Blick einem religiösen Gedanken künstlich geben, sondern der natürliche, geschichtlich gewordene, aus dem er in Lebensgemeinschaft mit seiner Umgebung emporgewachsen ist. Dabei bin ich mir selbstverständlich bewußt, daß ich diesen geschichtlichen Hintergrund oft nur recht annäherungsweise wiedergeben kann; bisweilen spielt ... die eigene Phantasie stark bei der Entstehung des Gesamtbildes mit" (S. 5).

9. **Fr. Knapp**, Die evangelischen Perikopen. Präparationen für die Behandlung derselben mit steter Berücksichtigung des Kirchenjahres. 189 S. Berlin 1903, L. Oehmigke. 2 M.

Die Erklärung der Perikopen steht auf dem Boden des Bibel- und Wunderglaubens. Manche Wunderlichkeiten laufen mit unter; z. B. S. 115: „Darauf, daß auch für uns die Stunde kommt, in der wir über unser Tun und Lassen Rechenschaft vor Gott geben müssen, weist uns das Wort hin: ‚Denn unsre Missetat stellest du vor dich,' Ps. 90, 8." Einfacher kann man freilich die Sache kaum gestalten.

10. **Richard Kabisch**, Sem.-Dir., Die Episteln des christlichen Kirchenjahres für Volksschullehrer, Präparanden und Familienväter schulmäßig erläut. 2., verb. Aufl. 197 S. Göttingen 1904, Vandenhoeck & Ruprecht. 2,40 M.

Aus dem Vorwort geht hervor, daß, wie der Katechismusunterricht, so auch die Erklärung der Perikopen nicht Sache der Schule, sondern der Kirche ist; denn zur Rechtfertigung der Veröffentlichung dieses Buches wird gesagt, daß es erstens die im Katechismus schematisierte Glaubens- und Sittenlehre vertiefen und zweitens der christlichen Gemeinde den Dienst leisten soll, daß die Perikope nicht ohne Verständnis und ohne Gedanken angehört wird. Beides ist aber doch Sache der Kirche, nicht Sache der Schule. Die Behandlung der Schriftabschnitte verrät den geschickten Methodiker, der aber auch nicht immer der Schwierigkeit Herr werden kann, die darin liegt, daß die Abschnitte aus dem Zusammenhange gerissen erscheinen. Der Standpunkt des Verfassers ist der konfessionelle; vgl. dazu die Ausführungen über Wesen und Wirkung des Glaubens (S. 33f.), über Versöhnungstod (S. 76, 86 u. a.), Auferstehung (S. 89f.) und Himmelfahrt (S. 106): So heißt es hier: „Indem Jesus zum Himmel hinauf verschwindet, wird angedeutet usw."

11. **Friedrich Köstlin**, Dekan, Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament für höhere Schulen. Mit 6 Abb. 4. Aufl. 137 S. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr. 1,80 M.

12. — — Schülerheft zum Unterricht in der Bibelkunde Alten Testaments für die Mittelklassen der höheren Lehranstalten. 24 S. Ebenda 1904. 20 Pf.

13. — — Schülerheft zum Unterricht in der Bibelkunde Neuen Testaments für die Mittelklassen der höheren Lehranstalten. 19 S. Ebenda 1904. 20 Pf.

Die Schülerhefte sind wohl zu gebrauchen, um den Zusammenhang der in Württemberg vorgeschriebenen Bibelstellen herzustellen. Nach dem Leitfaden sieht der Verfasser im alten Testamente nicht Urkunden über die Entwicklung des Gottesbegriffes, sondern „die Geschichte der Offenbarung Gottes in seinem auserwählten Volke Israel" im Sinne wunderbarer Inspiration. So wertvoll manche Darstellung im einzelnen ist, so tritt doch der Wunder- und Inspirationsglaube öfters störend hervor; z. B. S. 6: „Mose, von Jahwe mit göttlicher Wunderkraft ausgerüstet . . ."; S. 88: „Die Frage, wie der Prophet zu dem Gedanken des rettenden . . . Leidens kommt, ist erlaubt, obgleich wir in den Worten der echten Propheten Offenbarungen des Gottesgeistes erkennen . . ."; S. 95: „Das Neue Testament sieht mit Recht . . . in dem Bilde des leidenden Gottesknechtes die höchste und wahrste unter den messianischen Weissagungen". Sonst bietet das Buch manche Anregung und gehört zu den besseren Veröffentlichungen auf diesem Gebiete.

14. **Ernst Briebrecher**, Seminaroberl., Leitfaden für den Unterricht im Alten Testament für Lehrerseminare und die Oberklassen der Mittelschulen. Nagyszeben (Hermannstadt) 1904, in Kommission b. F. Michaelis. 1,20 M.

Das Heft gibt besonders für die nachdavidische Zeit gute Handreichung zur Einführung in das historische Verständnis der Bibel; die ersten Abschnitte erscheinen weniger gelungen. Z. B. wird die Theokratie als Anfang der Geschichte Israels hingestellt und Moses ganz und gar als geschichtliche Persönlichkeit behandelt, deren innere Entwicklung sogar gegeben wird (S. 10).

15. **Heinrich Spanuth**, Rektor, Die Propheten des Alten Bundes. Lebensbilder und Entwürfe zur unterrichtlichen Behandlung. 120 S. Stuttgart 1903, Greiner & Pfeiffer. 1,60 M.

Der Verfasser gibt Lebensbilder von Amos, Jesaja, Jeremias und den Exil-Propheten „mit einem Einschlage kurzer Redestücke". Auswahl und Behandlung sind wohl gelungen; das Buch kann mit Nutzen gebraucht werden.

16. **H. Meltzer**, Lesestücke aus den prophetischen Schriften des Alten Testaments. Eine Ergänzung zu jeder „Biblischen Geschichte". Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer. Ausgabe A (Größere Ausgabe). 83 S. 35 Pf. Ausgabe B (Kleinere Ausgabe). 52 S. 20 Pf.

Die Heftchen enthalten gut ausgewählte Stücke aus den Propheten, den Psalmen, Hiob u. a. Sie können durchaus empfohlen werden.

17. **Hermann Gunkel**, Ausgewählte Psalmen. Übersetzt und erklärt. 270 S. Göttingen 1904, Vandenhoeck & Ruprecht. 3,20 M.

Der Verfasser gibt die Übersetzung und Erklärung von 40 Psalmen und zwei andrer Stellen aus dem alten Testament. Er will die Frömmigkeit der Psalmisten dem modernen Leser deutlich machen und ans Herz legen, und das tut er in meisterhafter und von der herkömmlichen Psalmauslegung äußerst wohltuend abstechender Weise. Das Buch ist sowohl für „gute Stunden liebevoller Versenkung" als auch zur Vorbereitung für den Religionslehrer sehr geeignet. Mit dem Verfasser stimme ich nicht darin überein, daß die Frage, wann und von wem der Psalm verfaßt sei, doch nur untergeordneten Wert habe neben der bei weitem wichtigeren, was er bedeute; dieses wird doch oft erst klar, wenn man ihn der Zeit nach bestimmen kann. Der Verfasser muß auch schon beim ersten Psalm (S. 3) auf diese Frage näher eingehen. Ich bin der Meinung, daß einige literaturgeschichtliche Notizen durchaus beigefügt werden müssen.

V. Kirchenlied.

1. **Fritz Achenbach**, Behandlung des Kirchenliedes auf historischer Grundlage. Lehrbeispiele nach psycholog. Methode. 2. Aufl. 271 S. Cöthen 1904, O. Schulze. 3 M.

Das Buch ist bestimmt für die Lehrer, „welchen durch die persönliche Übergabe und Hingabe an den in dem Heilande Jesus Christus geoffenbarten Gott die Quelle der Kraft erschlossen ist" (S. 7); denen, welchen diese Hauptsache fehlt, und die nur mit „glänzendem Wissen, einer allseitigen methodischen Ausrüstung und einem sittlichen Streben nach Vollkommenheit" ihr Amt führen wollen, wird das Gelingen des Unterrichts nicht, auch durch dieses Buch nicht, „garantiert" (S. 7). Es beginnt mit einer Polemik gegen die exegetisch-katechetische Weise, deren Mängel verschwinden sollen, „wenn die Erklärung der sprachlichen Form des Liedes in die Erarbeitung und Darstellung des Inhaltes aufgenommen wird" (S. 5) und den „psychologischen Anforderungen entsprochen wird" (Vorwort). Worin diese richtige „psychologische Methode" besteht, ist mir nicht klar geworden. Es erscheint mir überflüssig, wenn das in Frage und Antwort Gebotene noch einmal als Erzählung des Schülers, nur mit Auslassung der Fragen, wieder abgedruckt wird. Der Text des Liedes soll niemals Ausgangspunkt, sondern immer Ergebnis der Behandlung sein (S. 5), und doch wird von vornherein das Lied als bekannt vorausgesetzt (z. B. S. 11, Strophe 2 von „Allein Gott in der

Höh usw.", wird eingeleitet: „Ziel: Wir hören im Liede von der Macht Gottes des Vaters"). Die „historische Grundlage" scheint eine Anordnung nach dem Kirchenjahr bedeuten zu sollen. In der sachlichen Ausführung ist manches bedenklich; z. B. wird die „Macht Gottes ersehen in der Geschichte des ganzen Alten Testamentes. Gott plagte die Ägypter so lange, bis Pharao das Volk ziehen ließ . . ." (S. 11.)

VI. Zur Kirchengeschichte.

1. P. **Paul Sierbert**, Oberlehrer, Kirchengeschichte für höhere Schulen. 142 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,60 M.

Das Buch ist wohl zu gebrauchen, allerdings wegen der vielen griechischen Zitate und Anmerkungen wohl nur für Gymnasien. Manches hätte m. E. fortbleiben können, z. B. die sagenhaften Jüngergeschichten, während anderes tiefer hätte fundiert und sorgfältiger hätte ausgeführt werden müssen. Als solche Stoffe möchte ich u. a. bezeichnen: Wesen und Bedeutung der Mystik (S. 48), Charakterisierung der Stilarten (S. 49). Wirkungen des Humanismus in Italien wie in Deutschland (S. 57ff.), der Einfluß der politischen Dinge auf Wycliff und seine Lehre (S. 53ff.) und die früheren und die späteren Ansichten Schleiermachers (S. 104). —

2. **Joh. Berndt**, Seminarl., Grundriß der Kirchengeschichte, insbesondere zum Unterricht an Lehrerseminaren und zum Gebrauch für Religionslehrer. 232 S. Breslau 1904, F. Hirt. 2,50 M.

Das Buch will mitarbeiten an der Arbeit derer, die, „am christlichen Theismus, am Bekenntnis der Reformation festhaltend, dem ‚modernen' Menschen das Christentum wieder nahebringen wollen". Dieses Christentum ist also dem Verfasser Offenbarungsreligion im gewöhnlichen Sinne des Wortes; vgl. S. 15: „durch das Wunder der Persönlichkeit Jesu sammelten sich die ersten Gläubigen um ihn"; der Verfasser arbeitet also nicht voraussetzungslos und deswegen ist seine Arbeit nicht geeignet, bei selbständig denkenden Männern, wie sie vor allen Dingen in Lehrerseminaren gebildet werden sollen, Überzeugungen zu vermitteln. Mit den 1½ Seiten, die den „Kampf des Glaubens und Unglaubens" darstellen, kommt er wahrhaftig dem „atheistischen Materialismus" (S. 225) und dem „Pantheismus" (S. 226) nicht bei. Der Furcht, daß er den pragmatischen Zusammenhang „vielleicht etwas einseitig herausgearbeitet" habe, darf der Verfasser sich entschlagen; denn wenn Goethe auf ¾ Seiten, Lessing auf ½ Seite, Strauß in 12 Zeilen abgemacht werden (der Pietismus füllt 10 Seiten), wenn nichts gesagt wird über die englischen Freidenker und die Vorgeschichte des Rationalismus, wenn dessen Bedeutung für die moderne Religionswissenschaft nicht berührt wird, so kann von übermäßigem Pragmatismus wohl kaum geredet werden.

3. Dr. **A. Heuermann** und **A. E. Zwitzers**, Übersicht der Geschichte der christlichen Kirche für Schule und Haus. Mit 13 in den Text gedr. Holzschn. 130 S. Essen 1904, G. D. Baedeker. Geb. 1,40 M.

Das in mancher Hinsicht zu lobende Buch hätte die alte Zeit etwas kürzer fassen können, um Raum für die Neuzeit zu finden; z. B. werden Basilius und Chrysostomus auf zwei Seiten behandelt, während Schleiermacher in zwei Zeilen abgetan wird. In vielen Abschnitten ist es zu oberflächlich gehalten, z. B. wo es sich um die Kuldeerkirche oder um Scholastik und Mystik handelt. Auch bei der Darstellung der christlichen

Architektur hätte m. E. tiefer auf die konstruktive Notwendigkeit der Stilgestaltung und Stilwandlung eingegangen werden können. Der Pietismus wie besonders der Rationalismus hätten schärfer in Beziehung gesetzt werden müssen zu den reformatorischen Prinzipien, und beide Richtungen mehr als geschichtlich notwendige Erscheinungen gegenüber der Auffassung des Glaubens und der Bibel charakterisiert werden müssen. Doch ist das Buch in der Hand eines tüchtigen Lehrers zu gebrauchen.

4. Dr. **Aloys Baldus**, Kirchengeschichtliche Charakterbilder für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Mit kirchlicher Druckerlaubnis. 96 S. Köln 1904, J. P. Bachem. Geb. 1,40 M.

Das Buch ist für katholische Schulen bestimmt, ist mithin nicht nach wissenschaftlichen, sondern dogmatischen Gesichtspunkten zusammengestellt. Der Ton ist würdig; Schmähungen gegen die Reformatoren und den Protestantismus sind vermieden. —

5. **Paul Graf v. Hoensbroech**, Das Papsttum in seiner sozial-kulturellen Wirksamkeit. Volksausgabe. 11.—20. Tausend. 180 S. Leipzig 1904, Breitkopf & Härtel. 1 M.

Der Verfasser will das Papsttum in seinem Anspruche, eine göttliche, von Christus, dem Stifter des Christentums, herrührende Einrichtung zu sein, ausgestattet mit göttlicher Irrtumslosigkeit (Unfehlbarkeit) in allen Fragen des Glaubens und der Sitte, als den größten, verhängnisvollsten und erfolgreichsten Irrtum der gesamten Weltgeschichte nachweisen. Weit davon entfernt, eine göttliche Einrichtung zu sein, habe es, wie keine zweite Macht der Welt, Fluch und Verderben, blutige Greuel und Schändung in das innerste Heiligtum der Menschheit, in die Religion hineingetragen. Der Nachweis wird nicht mit dogmatischen Waffen, sondern aus der Geschichte heraus geführt, und in den Quellennachweisen und aktenmäßigen Darlegungen steckt der Wert des Buches. In wohl zu beherzigenden Ausführungen wird das Verhältnis des Papsttums zur Inquisition, zum Hexen- und Teufelglauben und zum Aberglauben überhaupt sachkundig dargestellt. Wohltuend berührt dabei, daß der Verfasser auch die guten und segenspendenden Seiten des Papsttums nicht übersieht und von ihm anerkennt, daß es bei all diesen Dingen bona fide gehandelt habe. Darin muß man freilich dem Verfasser zustimmen, daß nichts vernichtender wider das Papsttum spricht, als gerade diese bona fides bei den oben bezeichneten Dingen.

6. **Paul Graf v. Hoensbroech**, Der Syllabus, seine Autorität und Tragweite. 122 S. München, J. F. Lehmann. 2 M.

Das Buch richtet sich gegen den Syllabus, eine Sammlung von Sätzen, die 1869 von Pius IX. als verwerflich bezeichnet sind. „Man kann," so sagt der Jesuit Biederlack, „die im Syllabus enthaltenen Sätze wohl am kürzesten als die hauptsächlichsten Irrtümer des Liberalismus auf dem religiösen und politischen Gebiete, als die Grundgedanken des modernen Staates mit seiner Konfessions- oder Religionslosigkeit einerseits und der Bedrückung der Kirche andererseits bezeichnen" (S. 3). Graf Hoensbroech führt in beherzigenswerter Weise aus, daß der Syllabus die amtliche Kriegserklärung ist gegen den modernen Staat, gegen die moderne Wissenschaft und gegen die gesamte moderne Kultur, soweit sie auf Geistesfreiheit beruht. Er faßt seine Resultate in drei Zitate zusammen: „Die Sätze des Syllabus richten sich gegen die Grundsätze, auf denen das öffentliche Leben, wie es sich bei den zivilisierten Völkern

entwickelt hat, als auf seiner Grundlage beruht" (Reichskanzler Fürst Hohenlohe). „Im Syllabus sind Lehren enthalten, deren Durchführung seitens der katholischen Kirche zu einer Erschütterung aller weltlichen Staatsgewalt führen muß" (Bismarck). „Jeder Katholik ist ‚diesen grundstürzenden und gegen die Grundlagen der Zivilisation gerichteten Lehren des Syllabus' äußerlichen und innerlichen Gehorsam schuldig" (Prof. Dr. Schanz im Staatslexikon der Görresgesellschaft). Das Buch kann durchaus empfohlen werden. Es ist in der Tat „patriotische Pflicht, das Programm des Ultramontanismus kennen zu lernen" (S. 2).

7. **Johannes Geffcken**, Prof., Aus der Werdezeit des Christentums. Studien und Charakteristiken. Aus Natur und Geisteswelt. 135 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Die Schrift enthält sehr interessante Studien über den „Eintritt des Christentums in die griechisch-römische Welt, Enthusiastische Strömungen, Äußere Verfolgungen, Literarische Kämpfe und Orient und Okzident im Christentum". Klarheit über die Geschichte des jungen Christentums gibt sie nicht und will sie nicht geben; sie sagt darüber „vielleicht gehört der Sieg des Christentums zu den historischen Wundern, deren Ursachen uns stets ein ‚Ignorabimus' bleiben, ein Geheimnis, immer wieder lockend, immer wieder sich verhüllend, wie das Wesen Jesu Christi selbst". Wir hoffen doch, daß die Hüllen eines Tages fallen werden! Wohltuend berührt die Abwesenheit dogmatischer Voreingenommenheit; vgl. dazu S. 122: „Das Christentum ist nur ein Faktor der ganzen großen Bewegung, die die religiöse Schaffenskraft des Orients bis auf Mohammed dauernd in Atem hielt, freilich sein kräftigster, in sich gefestigtster".

8. **L. Tiesmeyer**, Pastor prim., Die Erweckungsbewegung in Deutschland während des XIX. Jahrh. 4. Heft: Baden. 130 S. Kassel, E. Röttger. 1 M.

Von dem Geiste des Buches, das eine Geschichte der pietistischen und separatistischen Bewegung in Baden bieten will, gibt das Vorwort Zeugnis: „es ist vielfach eine Stätte des Kampfes, auf die der Leser geführt wird, eines Kampfes, der leider nicht mit einem Siege der bibelgläubigen Partei geendet hat". Ein so frommer Herr sollte sich doch an I. Kor. 1, 10 erinnern: lasset nicht Spaltungen unter euch sein. Bedenklich muß auch dem, der sich für die Geschichte der „Erweckung" interessiert und „statt des trüben Zisternenwassers der Vernunftprediger nach einem Labetrunk aus den göttlichen Heilsquellen" verlangt (S. 305), manche Einzelheit erscheinen, z. B. die lobende Erwähnung der Frau von Krüdener (S. 263), die einem die „Erweckung" nicht gerade schmackhaft macht, oder der Passus S. 263 unten: „es erscheint uns als ein Wunder göttlicher Gnade, daß der Protestantismus dort (in der Pfalz) eine Stätte behalten hat". Warum hat denn das göttliche Gnadenwunder in Steiermark oder in Frankreich versagt? Eine Frage, die doch von jemand, der so genau über die „Heilspläne" und „Heilsabsichten" Gottes orientiert ist, sicher beantwortet werden kann!

9. Dr. **Hermann Meltzer**, Realgymnasialoberl., Luther als deutscher Mann. 77 S. Tübingen 1905, J. C. B. Mohr. 1,20 M.

Das mit frischer Begeisterung geschriebene Buch kann durchaus empfohlen werden. Es zeigt Luthers „gewissenhaft-bedächtiges Vorgehen im Anfang, dann sein mannhaftes Auftreten vor Kaiser und Reich und sein festes Eintreten für die Klagen und Forderungen der Nation. Es schil-

dert ihn als echten Deutschen in seiner wuchtigen, derben Tapferkeit gegen seine erkannten Gegner, in seiner innerlichen Zartheit und Milde, in der konservativen Mäßigung seines revolutionären Geistes, in seinem Verhalten zum Kaiser und seinen Landesfürsten, in seinen Worten und in seinen Schriften". Es feiert ihn als den „Bildner der Sprache, den Vater der deutschen Dichtkunst und der deutschen Musik, als den Grundstein des neuen Deutschen Reiches deutscher Nation, als den Sohn seines Vaterlandes, in seiner Liebe wie in seinem Zürnen und Strafen". Ja, das Buch nennt ihn mehrere Male den größten deutschen Mann — darüber wollen wir nicht streiten; aber unwillkürlich ist in des Verfassers Gedanken bei dieser Arbeit eine andre Gestalt aufgetaucht, auf die er mehrere Male hinweist, und die er in Parallele stellt mit Luther — der Mann unserer Tage, der, wie einst Luther seinerzeit, so uns als Verkörperung des deutschen Wesens und deutscher Kraft gegolten hat und gilt.

10. Dr. **Friedrich Hoffmann**, Die Augsburgische Konfession. 2. Auflage. 17. Heft der Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht usw., herausg. von Evers und Fauth. 68 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 90 Pf.

Der Verfasser will „denkende Schüler zu einer überzeugten Stellung fähig machen, damit sie gegen die widerchristliche Weltanschauung gewappnet sind", die er durch 1. Petri 5, 8. 9 charakterisiert: „. . . denn . . . der Teufel gehet umher wie ein brüllender Löwe, und suchet, welchen er verschlinge . . ." (Vorbemerkung). Darin liegt bereits, daß er die Konfession ansieht als eine Schrift, „die eine anerkannte . . . Norm in bezug auf die Hauptartikel des Glaubens . . . noch heute zu bieten imstande ist". Er wird in weiten Kreisen damit ebensowenig Zustimmung finden, als mit den in der „Erklärung" aufgestellten Sätzen, z. B. S. 52: „Das Dogma (von der Trinität) selbst ist ein Mysterium und über die Vernunft hinausgehend, aber gesichert durch biblische Aussprüche und begreiflich nach menschlichen Analogien" (!). Das Buch kann nur von strengen Lutheranern gebraucht werden.

11. Prof. Dr. **Karl Schirmer**, Die gottesdienstlichen Einrichtungen der evangelischen Kirche. 2. Aufl. 15. Heft der Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht usw., herausg. von Evers und Fauth. 66 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 1 M.

Die Schrift zerfällt in folgende Abschnitte: die Kultushandlungen, der Kirchengesang, die Kultusräume, die Kultuszeiten. Sie ist im kirchengeschichtlichen Unterrichte gut verwendbar und wohl zu empfehlen.

12. Dr. **Neukauf**, Dir., und **E. Heyn**, Oberl., Evangelisches Religionsbuch. IV. Teil, Ausgabe A. Lesebuch zur Kirchengeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. I. Band: Bis zur Reformation. 176 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 1,20 M.

Ein Quellenbuch zur Kirchengeschichte, das mit seinem reichen Inhalt wohl zu empfehlen ist; vielleicht könnten die Märtyrergeschichten etwas gekürzt werden. Die Quellen sind meistens selbständig übersetzt; „aber auch die Übersetzungen anderer mußten oft genug den Forderungen der Schule entsprechend geändert werden. Alle Quellen und Übersetzungen sind nicht ohne weiteres übernommen, sondern auch oft innerlich in schärferer Gliederung angeordnet worden. Trotz dieser Streichungen und Umsetzungen sollen sie dennoch den wesentlichen und wirklichen Inhalt der Urkunden wiedergeben".

13. **Heinr. Rinn**, Prof., und Lic. **Joh. Jüngst**, Pfarrer, Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Schülerausgabe. 176 S. Tübingen 1905, J. C. B. Mohr. 1,50 M.

Das Buch ist in dem Bestreben, weniger Stoff zu bieten und den Preis zu erniedrigen, aus dem „Kirchengeschichtlichen Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium" derselben Verfasser hervorgegangen. Der Charakter des Ganzen und die Anlage sind dieselben geblieben; doch stellt sich diese Schülerausgabe nicht als bloßer Auszug aus jenem größeren Werke dar, sondern manche Stücke sind auch umgearbeitet. Neu hinzugekommen ist eine Zeittafel, und lobend muß hervorgehoben werden, daß nur Quellenstücke abgedruckt sind. Das Buch kann durchaus empfohlen werden.

14. Dr. **Heinrich Runkel**, Sem.-Dir., Quellenbuch zur Kirchengeschichte für den Unterricht an Lehrerbildungsanstalten. I. Teil: Für Präparandenanstalten. 202 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 2,40 M.

Der vorliegende I. Teil enthält vorwiegend geschichtlichen Stoff; er hat die äußere Gestaltung der Kirche im Auge und will somit das historische Verständnis für einen fruchtbaren kirchengeschichtlichen Unterricht vermitteln, während Teil II mehr die innere Entwicklung der Kirche berücksichtigt." Die Auswahl ist wohl zu gebrauchen; doch ist charakteristisch, daß das Buch, abgesehen von dem Abschnitte über äußere Mission, mit Paul Gerhardt und Spener abschließt, ohne des Rationalismus, der Aufklärung und des 19. Jahrhunderts zu gedenken. Wenn der Pietismus an „die Reformation und ihre Ausbreitung" (vgl. Lehrplan für die preußischen Präparandenanstalten) angeschlossen wird, so darf m. E. der Rationalismus auch nicht fehlen; und wenn bei der äußeren Mission das 19. Jahrhundert besprochen wird, so hätte es auch in andrer Hinsicht nicht ausgeschaltet werden dürfen. Das Buch ist sicher geeignet, den Unterricht zu beleben, wenn auch die Auswahl, wie der Verfasser sagt, einen subjektiven Charakter trägt. Dieser zeigt sich auch darin, daß der Abendmahlslehre so großer Raum gewährt wird (C 2 Zwinglis, D 2 Calvins Abendmahlslehre; F die Abendmahlslehre nach den Katechismen der christlichen Konfessionen). Gehört dieser Stoff nicht auch mehr in Teil II (innere Entwicklung der Kirche)?

III. Naturkunde.

Von
Dr. Carl Rothe,
k. k. Schulrat in Wien.

Das Jahr 1904 entfaltete auf allen Gebieten des naturkundlichen Unterrichts eine rege Tätigkeit. Zwar wurden keine neuen Gesichtspunkte in methodischer oder stofflicher Richtung aufgestellt, indessen an dem, was die früheren Jahre angeregt und begonnen hatten, wurde in eifriger Weise fortgearbeitet. Welche Bedeutung man in den weitesten Kreisen der Entwicklung des naturkundlichen Unterrichts beimißt, lassen besonders die Verhandlungen der deutschen Naturforscher und Ärzte erkennen. Schon in Hamburg wurden (1901) eine Reihe von Thesen aufgestellt, welche im wesentlichen darauf hinaus zielten, daß dem biologischen Unterricht in den oberen Klassen der neunklassigen Realanstalten eine größere Berücksichtigung zuteil werden solle. In Kassel wurde sodann (1903) der Beschluß gefaßt, die Frage des mathematisch naturwissenschaftlichen Unterrichtes in seiner Gesamtheit zur umfassenden Behandlung zu bringen. Auf Grund dieses Beschlusses wurden in der Breslauer Versammlung (1904) von mehreren Herren einschlagende Berichte erstattet.

Prof. Dr. K. Fricke-Bremen besprach die heutige Lage dieses Unterrichts an höheren Schulen, welche nicht Fachbildung, auch nicht einseitig mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung bieten, sondern diesen Unterricht im Rahmen einer allgemein menschlichen Bildung geben sollen, wie es für das Verständnis der gegenwärtigen Kultur und für die lebendige Mitwirkung unserer heranwachsenden Jugend an der Weiterbildung unserer Kulturzustände ersprießlich erscheint. Nach einer kurzen historischen Einleitung wird der gegenwärtige Zustand des Unterrichts untersucht und gefunden, daß die meisten jungen Leute immer noch in der altsprachlichen Richtung ihre Vorbildung suchen müssen, während die mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung immer noch in beschränkter Weise durchgeführt wird. Es handele sich dabei weniger um eine Vermehrung der Stundenzahl, nicht um eine Vermehrung des Pensums, sondern im wesentlichen um die Auswahl des Stoffes und den inneren Ausbau des Unterrichts. In der Physik und Astronomie sei u. a. das Gewicht nicht so sehr auf die mathematische Formel zu legen, als auf die Erprobung des in England üblichen Verfahrens, dem Schüler durch eigene praktische Übungen die naturwissenschaftliche Denkweise anzuerziehen.

So wie übrigens schon an den Gymnasien der Physik von manchen Seiten eine Erweiterung der Unterrichtszeit gewünscht werde, so sei es noch mehr bezüglich der Chemie nötig, da sie am Gymnasium mit einem halben Jahre auskommen müsse, so daß die Chemie der Kohlenstoffverbindungen sehr vernachlässigt wird. Auch die in unserer Zeit vollzogene Annäherung der Physik und Chemie sei zu beachten und der grundlegende Einfluß, welchen die Chemie zum Verständnis für geologische Vorgänge bedinge, sei zu berücksichtigen. Bezüglich der organischen Naturwissenschaften wird auf die Wiederherstellung des biologischen Unterrichts in den obern Klassen hingewiesen, dabei Bezug genommen auf die von Verworn heraus-

gegebene Sammelschrift und auf den Beschluß der Versammlung der deutschen geologischen Gesellschaft (1902). Namentlich wurde auch der nähere Anschluß des geographischen an den naturwissenschaftlichen Unterricht gewünscht. Endlich wird auch auf den Mangel an geeigneten Lehrern hingewiesen, da der naturgeschichtliche Unterricht so häufig in die Hand von Mathematikern, Philologen und seminaristisch ausgebildeten Lehrern gelegt ist. Bezüglich der wissenschaftlichen Durchbildung der Lehrer wird hervorgehoben, daß sie zum Teil ohne genügende Vorbildung auf der Universität sich durch eigene Kraft an der Weiterbildung der methodischen und didaktischen Verarbeitung des wissenschaftlichen Lehrstoffes betätigen, daß in neuerer Zeit angesehene Fachzeitschriften daran mit arbeiten und auch die Ferienkurse Gelegenheit bieten, manches nachzuholen.

Auch Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. E. Klein-Göttingen spricht sich in seinen Bemerkungen zum mathematischen und physikalischen Unterricht u. a. für die Heranbildung tüchtiger Lehrer aus. Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Merkel-Göttingen besprach Wünsche in betreff des biologischen Unterrichts. — Med.-Rat Prof. Dr. G. Leubuscher-Meiningen spricht über schulhygienische Erwägungen. Er macht darauf aufmerksam, daß im Schulleben manches besser geworden sei, daß aber noch viel zu tun sei, um gewisse durch die Schule den Schülern zugefügte Schäden zu beheben. So habe namentlich die Kurzsichtigkeit durch die Anforderungen der Schule bedenklich zugenommen, indem sie nach neueren Untersuchungen in den unteren Klassen 10 bis 31%, in den oberen 52–83% betrug. Auch habe man vielfach eine abnorme Tätigkeit des Herzens wahrgenommen, welche auf allgemeine Nervosität zurückzuführen sei, und andere nervöse Störungen, welche gleichfalls mit den Jahren zunehmen und namentlich in großen Städten häufiger auftreten. Unter den schädlichen Einflüssen nennt er außer der Lebensweise und häuslichen Verhältnissen der sogen. gebildeten Klassen den frühzeitigen Alkoholgenuß, die nächtlichen Kneipereien, unzweckmäßige Lektüre, sexuelle Erregungen und übertriebene sportliche Anstrengungen, wofür mehr das Haus als die Schule Schuld trage, während bei den unbemittelten Klassen der Bevölkerung die mangelhafte Ernährung und ungünstige Wohnungsverhältnisse einwirken. In manchem könne die Schule wohl dagegen wirken, z. B. durch teilweise Verlegung des naturgeschichtlichen Unterrichts ins Freie, durch Ausflüge unter Leitung des Lehrers, durch hygienische Belehrung durch den Lehrer der Naturgeschichte, wozu auch namentlich Belehrung über die Tätigkeit des Sexualapparates und insbesondere die Gefahren des sexuellen Verkehrs gehören. Zu dem Zweck müsse der Lehrer selbst in Hygiene ausgebildet sein, oder ein Schularzt, der auch die übrigen sanitären Verhältnisse der Schulen überwachen sollte, müsse dafür eintreten.

Betrachten wir nun die literarischen Erscheinungen des Jahres, so zeigt sich vor allem, daß im Unterricht über die belebte Natur die Biologie in immer weiterem Umfange zugrunde gelegt wird. Neu entstandene Lehrbücher und die neuen Auflagen älterer Bücher folgen ihren Lehren. Als bester Beweis für die Anerkennung dieser Lehrweise kann der Erfolg der Schmeilschen Lehrbücher dienen, welche in rascher Folge zahlreiche Auflagen erlebten. Durch einen österreichischen Schulmann werden sie auch für die dortigen Verhältnisse bearbeitet und — wie bereits im Vorjahre angedeutet wurde, benutzen andere Autoren die Schmeilschen Bücher häufig bei Bearbeitung ihrer Lehrbücher; mitunter sogar in einem so hohen Grade, daß gegen diesen Mißbrauch des literarischen Eigentums Einspruch erhoben werden mußte. Schmeil liefert mit seinen Schriften auch den Beweis dafür, daß die biologischen Betrachtungen durchaus nicht eine Vernachlässigung der genauen Beschreibung der Naturkörper bedingt, wie sie zur Übung der Sinne und zur Stärkung der Urteilskraft bei Betrachtung und Vergleichung der Naturkörper und zum Verständnis der Lebensweise und andrer Vorgänge in der Natur nötig ist.

Für den Aufbau des biologischen Unterrichts findet man auch in verschiedenen Zeitschriften entsprechende Beiträge, namentlich in „Natur und Schule" wird viel dafür geboten.

Manche Schulmänner sind übrigens immer noch der Ansicht, daß es nicht nötig sei, ausführliche Belehrungen von der Biologie in den Lehrbüchern zu bringen, da solche Angaben bei der Beschreibung der Objekte im Unterricht leicht beigefügt werden könnten; wenigstens geben sie solche Lehren nur im allgemeinen Teil, um vielfache Wiederholungen bei den Einzelbeschreibungen zu vermeiden.

In vielen Zeitschriften (Natur und Schule, Poske, Periodische Blätter) wird auch der Herstellung von geeigneten Lehrmitteln vielfach gedacht. Für die Förderung des Unterrichts in dieser Richtung ist auch jetzt eine neue Zeitschrift entstanden (Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur von Frisch), deren erste Nummern vorliegen.

Von Wandtafelwerken sind auch einzelne neue entstanden; zu den im Entstehen begriffenen Unternehmungen sind neue Tafeln herausgekommen. Sie berücksichtigen mitunter auch die Biologie in hervorragender Weise.

Vereinzelt wird auch davon gesprochen, anstatt der Wandtafeln kleinere Bilder in solcher Zahl zu verwenden, daß man jedem Schüler ein Exemplar während des Unterrichts in die Hand geben könnte, um das genauere Ansehen des Bildes zu ermöglichen. Dagegen wird eingewendet, daß dadurch der Unterricht in unzweckmäßiger Weise dezentralisiert würde und andrerseits durch das Verteilen der Bilder Zeit verloren würde, ja man fürchtet sogar, daß durch die Bilder, welche jahraus, jahrein durch die Hände zahlreicher Kinder gingen, sich Ansteckungsstoffe verbreiten könnten.

Bei dem mineralogischen Unterricht sucht man dem geologischen Teil mehr und mehr die Aufmerksamkeit zuzuwenden. Zu dem Zwecke werden auch die chemischen Veränderungen der Mineralstoffe mehr betrachtet, während die enge Verbindung von Chemie und Mineralogie von manchen Schulmännern wieder für unzweckmäßig erklärt wird.

Der physikalische Unterricht veranlaßte wieder viele Schulmänner zur Herausgabe von Lehrbüchern, die oft hervorragende Bedeutung besitzen. Einige Autoren befürworten bereits in den Gymnasien und Realschulen die Begründung der Lehrsätze durch die Lehren der höheren Mathematik. Dagegen wurden aber von besonnenen Schulmännern lebhafte Bedenken ausgesprochen.

Besondere Berücksichtigung wandte man den Grenzgebieten der Physik und Chemie zu, so daß die Behandlung der letzteren Wissenschaft allmählich einer Umwandlung entgegengeht, indem man bestrebt ist, selbst auf der unteren Lehrstufe schon die modernen Theorien zugrunde zu legen.

Das Zeichnen im naturkundlichen Unterricht wird gleichfalls von mehreren Seiten in größerer Ausdehnung gewünscht.

Als besonders wünschenswert, in unterrichtlicher wie in sanitärer Weise wird von vielen Seiten eine teilweise Verlegung des naturgeschichtlichen Unterrichts in die freie Natur bezeichnet. Das dürfte aber für lange Zeit noch ein Wunsch bleiben, der an kleinen Orten vielleicht, an andern erst nach Errichtung von Schulgärten ausführbar wäre. In größeren Städten aber wird man sich da wohl immer auf einige gelegentliche Exkursionen beschränken müssen, da einerseits die Entfernungen, andrerseits die große Schülerzahl in den Klassen und die Hunderte von Schulen mit ihren 10—20 Klassen die Sache als nicht möglich erscheinen lassen.

Mehr als früher wird auch gegenwärtig versucht, die Natur durch allzugroße Verfolgung von Tieren und überflüssige Beschädigung von

Pflanzen zu schützen. So wie Jagdgesetze der Vertilgung wildlebender Tiere in unseren Wäldern vorbeugen sollen, sucht man auch bereits in tropischen Ländern dem drohenden Aussterben mancher Tiergruppen entgegenzuwirken. Der Jugend aber wird beim Sammeln von Pflanzen und Naturkörpern nahegelegt, sich mit den geradezu nötigen Exemplaren zu begnügen und dabei möglichst schonend zu verfahren.

Literatur.

I. Methodik.

1. Prof. Dr. J. Norrenberg, Hilfsarb. im preuß. Kultusministerium, Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands. V u. 76 S. (Samml. naturwissenschaftl.-pädag. Abhandlungen, herausg. von A. Schmeil und W. B. Schmidt. Band I, Heft 6.) Leipzig 1904, B. G. Teubner. 1,80 M.

Zu der im vergangenen Jahre angezeigten Sammlung naturw.-pädag. Abhandlungen liegt hier das 6. Heft vor. Der Verfasser versucht damit die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts vom Beginne unseres höhern Schulwesens an, bis in die Anfänge des Mittelalters zurückzuverfolgen, ohne eine erschöpfende Darstellung seiner Geschichte geben zu wollen. Anregung dazu gab der Umstand, daß es bisher an einer zusammenhängenden Geschichte des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts an unsern höheren Schulen fehlte, während die schon darüber erschienenen Schriften, namentlich die verdienstvollen Arbeiten von Erdmann, Schmidt, Schmeil u. a., sowie eine Arbeit des Verfassers selbst (als Teil des von Lexis herausgegebenen Werkes: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen) sich auf einen engeren Zeitraum oder ein Spezialgebiet beschränkten. Neben diesen Schriften benutzte der Verfasser auch die Werke von Helm, Hellmann und Rein.

Als ersten Lehrer Deutschlands nennt der Verfasser Alkuin, den Lehrer und Freund Karls des Großen, und dessen Jünger, welche in den Klosterschulen auf Aristotelischer Grundlage neben kirchlichen Dingen auch Mathematik, Physik und Astronomie lehrten. Auch die belebte Natur wurde in den Bereich des Unterrichts gezogen. Aus den Klosterschulen ging dann auch in die Stadtschulen eine Art naturwissenschaftlicher Unterricht über, wie immer dem Standpunkt des Wissens der Zeit sich anpassend. Die Zeit der Reformation war dem naturgeschichtlichen Unterricht nicht günstig; erst im 17. Jahrhundert wird derselbe und zwar mit Beziehung auf Beobachtungen in der Natur selbst durch Comenius in methodischer Weise eingeführt.

Die weitere Entwicklung, in welcher der Verfasser manche irrtümliche Ansicht berichtigt, welche in einer und der andern Geschichte der Entwicklung des Unterrichtswesens sich findet, läßt es wünschenswert erscheinen, daß vorliegende Schrift in weiten Kreisen Verbreitung findet; namentlich gilt das noch von der Entwicklung des Unterrichts im 19. Jahrhundert, wo dasselbe an den Gymnasien und Realschulen verfolgt wird, um dann über die Neugestaltung des Unterrichts an preußischen Lehranstalten sich eingehend zu verbreiten. Die heutige Gestaltung des Unterrichts, welche für die Naturwissenschaften eine hervorragende Bedeutung verlangt, und mit Bezug auf die neuere Methode darin mit Recht, und die Mittel diese Geltung mit Erfolg durchzuführen, werden in einer so

überzeugenden Weise besprochen, daß es namentlich wünschenswert wäre, daß auch die bei der Ausgestaltung des Unterrichtswesens maßgebenden Kreise Einsicht in die mit überzeugender Wärme geschriebene Abhandlung nehmen möchten.

2. **Ludwig Hohmann**, Methodik des Unterrichts in der Naturkunde. Sonderabdruck aus des Verf. „Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer in zeitgemäßer Gestaltung". 2., durchgeseh. u. verm. Aufl. 62 S. Breslau 1904, F. Hirt. 70 Pf.

Der erste Abschnitt der vorliegenden kleinen Schrift befaßt sich mit der Naturgeschichte. Er wirft einen Blick auf die Entwicklung des Unterrichts darin und namentlich auf die Bestrebungen in neuerer Zeit, geht sodann auf die Bedeutung und Aufgabe desselben ein, führt die amtlichen Bestimmungen bezüglich der Auswahl und Anordnung des Stoffes an, geht sodann näher auf die Grundsätze bei der Auswahl ein, bespricht die Anordnung des Stoffes nach natürlichen Gruppen, die weniger Teile des Systems, als Lebensgenossenschaften sein sollen. Für die unterrichtliche Behandlung werden die nötigen Hilfsmittel betrachtet und die beim Unterricht zu beobachtenden Grundsätze und das Lehrverfahren besprochen. Den Schluß des Abschnittes bildet eine reiche Aufzählung von Erscheinungen aus der Literatur und von Lehrmitteln aller Art. Auch der zweite Abschnitt beginnt mit einer Geschichte der Physik und der Methodik des Unterrichts darin, und geht darauf in ähnlicher Weise vor wie im ersten Abschnitt.

Das auf gesunden Prinzipien aufgebaute Werkchen kann angehenden Lehrern recht wohl empfohlen werden, um sich auf dem Gebiete des Unterrichts in Naturgeschichte und Physik zu orientieren. Schließlich sind auch in einer „Rückschau" manche Fragen erläutert, und Winke geboten, welche bei den gegenwärtig geltenden Grundsätzen in der Methode des Unterrichts zu gelten haben.

3. **G. Partheil** und **W. Probst**, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. Ein Wort zur Wehr und Lehr. 9., umgearb. Aufl. 53 S. Berlin 1904, Gerdes & Hödel. 60 Pf.

Schon im Jahre 1895 sind die Verfasser mit dieser Schrift energisch für den biologischen Unterricht eingetreten, wobei sie zugleich eine methodische Anordnung, nicht nur des Unterrichts, sondern auch der Lehrbücher verlangen. Sie haben ihren Ansichten nach auch ein dreistufiges Lehrbuch verfaßt, in welchem sie mit der Naturgeschichte zugleich manches aus der Physik, Chemie, aus Technologie, Handel und Schiffahrt, Geographie u. a. herbeiziehen.

Die neue Auflage der kleinen Schrift ist ziemlich erweitert und ergänzt. Die Verfasser wenden sich dabei eindringlich gegen die nur formal bildende Kraft des naturkundlichen Unterrichts, wobei sie den Leitfaden der Botanik von Wettstein abfällig beurteilen und im Gegensatz dazu ein Beispiel aus ihrer Naturkunde zur Vergleichung beisetzen. Als Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts wollen sie, daß die Jugend nicht bloß im Beschreiben und Vergleichen geübt und mit praktischen Kenntnissen ausgerüstet werde, sie soll die Stellung des Menschen in der Natur begreifen lernen, die Kenntnis der Gesetze erwerben, nach denen das Naturleben vor sich geht, und lernen, sich dieselben dienstbar zu machen. Sie wenden sich gegen den systematisierenden Unterricht, gegen Schmeil, Baade u. a., wobei sie wohl nicht genügend unterscheiden, daß der

Gang des Unterrichts durchaus nicht aus der Reihenfolge der Naturkörper im Lehrbuche folgt und meinen, die systematische Anordnung erschwere die biologische Behandlung. Bei der geringen Rücksicht, welche auf den unteren Stufen des Unterrichts dem System zugewendet wird, gehen sie damit wohl zu weit. Es wird sodann der Unterricht nach Lebensbildern und Lebensgemeinschaften eingehend betrachtet und die Konzentration der naturkundlichen Fächer ins Auge gefaßt und auch der Haushaltungsunterricht erwähnt. Besonders hervorgehoben wird die Naturbeobachtung und das Experiment. Schließlich wird noch darauf hingewiesen, wie die Schüler zur Selbsttätigkeit, besonders zum Zeichnen anzuleiten sind und den Sammlungen ein Wort gesprochen.

Die Art, wie die Verfasser ihre Ansichten begründen und zahlreiche Werke andrer Schulmänner besprechen, ist sehr anregend, so daß das Schriftchen besondern Wert hat, um angehende Lehrer mit verschiedenen Methoden und verschiedenen Werken bekannt zu machen und sich danach eine eigene Ansicht zu bilden.

4. **Max Verworn**, Beiträge zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen von W. Detmar-Jena, R. Hertwig-München, M. Verworn-Göttingen, H. Wagner-Göttingen, J. Wagner-Leipzig und J. Walther-Jena. Gesammelt und herausg. von Verworn. IX u. 89 S. Jena 1904, Gustav Fischer. 1,50 M.

Auf der Hamburger Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte im Jahre 1901 wurde in den Sektionssitzungen die gegenwärtige Lage des biologischen Unterrichts an den höheren Schulen zur Besprechung gebracht. Nach einer lebhaften Diskussion, in welcher allgemein die Ansicht ausgesprochen wurde, daß der biologische Unterricht in Deutschland durchaus unzureichend sei, werden eine Reihe von Thesen (S. I der Broschüre) angenommen, welche auf der Naturforscherversammlung in Kassel (1903) vom Plenum der Versammlung angenommen wurden und zugleich bestimmt, daß in der Breslauer Versammlung 1904 die Frage eingehend verhandelt werden solle. In der vorbereitenden Vorstandssitzung wurden 4 Punkte aufgestellt, (S. VIII der Broschüre), über welche in der gemeinschaftlichen Sektionssitzung der beiden wissenschaftlichen Hauptgruppen der Versammlung referiert werden sollte. Da die Zeit für diese Referate etwas knapp erschien, wurde als zweckmäßig erkannt, der Diskussion eine breitere Grundlage dadurch zu bieten, daß die Verhandlungsthemen durch zwei Schriften beleuchtet würden, welche der Versammlung fertig vorgelegt würden. Die eine derselben ist die vorliegende Broschüre, die andere von F. Klein und E. Riecke liefert neue Beiträge zur Frage des mathematischen und physikalischen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands. (Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1904.)

Bei der vorliegenden Sammelschrift war der Gedanke maßgebend, daß auf der Kasseler Naturforscherversammlung an der Festsetzung der neuen preußischen Lehrpläne nur die Vertreter der Schulen, nicht aber die Vertreter der Hochschulen beteiligt gewesen sind. Es sei doch billig, daß auch die Stimmen der letzteren gehört würden, deren Erfahrungen hinsichtlich der Vorbildung des ihnen zugehenden Studentenmaterials also zu hören seien.

Verworn äußert sich über die Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen; Hertwig über die Erfordernisse der Vorbildung der Mittelschulen für das Studium der Zoologie; Detmar

über den botanischen Unterricht an den höheren Schulen; J. Wagner über den chemischen Unterricht an denselben; Walther über die Geologie im Schulunterricht, H. Wagner über die Erdkunde in demselben.

Die einzelnen Arbeiten sind unabhängig voneinander ausgeführt, so daß sie in Einzelheiten sich nicht völlig decken, aber in wesentlichen Fragen übereinstimmen. Ohne auf die sehr anregenden Aufsätze weiter eingehen zu können, sei nur erwähnt, daß sie in manchen Sätzen Zustimmung, in andern Widerspruch fanden. Es sei daher auf die Beleuchtung dieser Fragen hingewiesen, welche im II. Bande von Natur und Schule (S. 548 ff.) durch die Herren B. Landsberg und B. Schmid geboten wurde.

Über die vier oben genannten Punkte wurde in der Gesamtsitzung der beiden wissenschaftlichen Hauptgruppen der Breslauer Naturforscherversammlung Bericht erstattet. Bei der darauf folgenden Diskussion wurde eine 12 gliedrige Kommission gewählt, gemischt aus den verschiedenen beteiligten Kreisen, welche nach eingehender Beratung einer späteren Versammlung abgeglichene Vorschläge zu möglichst allseitiger Annahme vorlegen soll. (Vergl. Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte in Breslau 1904, Verlag von F. C. W. Vogel in Leipzig 1905.)

5. **Beiträge zur Frage des Unterrichts in Physik und Astronomie** an den höheren Schulen. Vorträge, gehalten bei Gelegenheit des Ferienkurses für Oberlehrer der Mathematik und Physik. Göttingen, Ostern 1904. Von O. Behrendsen, E. Bose, E. Riecke, J. Stark und K. Schwarzschild. Gesammelt und herausg. von E. Riecke. S. 81—190. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 2 M.

Es ist mit Freude zu begrüßen, daß diese Vorträge auch den Lehrern zugänglich gemacht werden, welche an den Kursen nicht teilgenommen haben. Aus ihnen leuchtet das warme Interesse hervor, das gegenwärtig alle Hochschulkreise am Gedeihen des Mittelschulunterrichts nehmen. Die seit Jahren für den physikalischen Unterricht zum Durchbruch gekommenen Prinzipien der Anschaulichkeit, der induktiven Behandlung des Stoffes, der richtigen Technik und der verständigen Verwertung der möglichst einfachen und durchsichtigen Experimente, der Vermeidung des Auswendiglernens und der Übung des Verständnisses finden wir in den vorliegenden Vorträgen als Leitmotive wieder.

E. Riecke gibt eine anziehende Darstellung der modernen Elektronentheorie. Wenn er dieselbe auch heute noch nicht reif für den Unterricht hält, so weist er doch darauf hin, daß der Unterricht auf den neueren Stand der Wissenschaft hinwirken müsse, wenn sich auch die Beibehaltung des historischen Entwicklungsganges empfehle. O. Behrendsen beleuchtet die Notwendigkeit der Stundenvermehrung für den physikalischen Unterricht im Gymnasium, der heute noch wie vor 75 Jahren in den Oberklassen auf zwei Wochenstunden beschränkt ist und befürwortet einen Lehrgang für die Oberstufe, die mit der Mechanik einsetzt und auf die Energie aufzubauen ist. J. Stark bespricht als Einleitung zu einem Vortrag über moderne Strom- und Spannungsmesser allgemeine methodische Grundsätze, wie sie in den letzten Jahrzehnten zur Geltung kamen, und denen jeder Lehrer Beifall zollen wird.

E. Bose und K. Schwarzschild geben ebenfalls wertvolle Anregungen, so daß es wünschenswert ist, die Fachlehrer würden mit dem Inhalte der „Beiträge usw." eingehend vertraut.

6. Prof. Dr. **Felix Kienitz-Gerloff**, Methodik des botanischen Unterrichts. VIII u. 290 S. mit 114 zum Teil farb. Abb. Berlin 1904, O. Salle. 6,50 M.

Der als Methodiker so geschätzte Verfasser hielt in der Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften am 15. Mai 1894 einen Vortrag über die Gestaltung des Unterrichts in der Naturgeschichte, zunächst der Botanik, bei welcher Gelegenheit er mitteilt, daß er im Begriffe sei, eine ausführliche Methodik des botanischen Unterrichts auszuarbeiten. Dieses Werk, das Ergebnis eines 30 jährigen Unterrichts an verschiedenen Anstalten, liegt nun hier vor und mit ihm hofft der Verfasser, den Seminarien für verschiedene Schulkategorien einen Dienst erwiesen zu haben. Und das, kann man wohl sagen, hat er mit seinem Werke gewiß getan. Wenn er sich im ganzen vorzugsweise den höheren Schulen zuwendet, ja selbst den Universitäten, so bietet er doch auch den unteren Schulkategorien vielfache Anregung.

Der Verfasser trennt den Inhalt in einen analytischen und einen synthetischen Teil. In den ersteren, der sich vorzugsweise auf preußische Schulverhältnisse bezieht, bespricht er zuerst die Lehrpläne der verschiedenen Arten von Schulen (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen und Landwirtschaftsschulen) in bezug auf das Lehrziel in den Naturwissenschaften und gibt hierauf an, welche Forderungen für die Qualifikation der Lehrer an den höheren Schulen in Preußen gelten und welche von Kongressen an den botanischen Unterricht gestellt wurden, wobei besonders die Hamburger Naturforscherversammlung (1901) ins Auge gefaßt ist.

Der Verfasser geht nun auf den Zweck des Unterrichts überhaupt ein, und betont, daß die deutschen Schulen vor allem Erziehungsschulen sein sollen. Das Können und der Wille sollen nach Inhalt und Form gebildet werden. Weder das dozierende, noch das katechetische Verfahren erfüllen diese Forderung. Nur das untersuchende Verfahren, durch Ziller begründet, wird als das geeignetste bezeichnet, da es neben der inhaltlichen und formalen Bildung des Könnens auch die formale Bildung des Willens erstrebt, indem die Disputation zwischen dem Lehrer und dem Schüler nach einem voraus gesteckten Ziele gelenkt wird. Er untersucht ferner, wie die Zwecke der Unterweisung im botanischen Unterricht zu erreichen sind. Die Botanik wird in mehrere Unterfächer gegliedert und dargetan, in welcher Weise jedes derselben beim Unterricht zur Geltung kommen muß. Dabei bezieht sich der Verfasser vielfach auf die Ansichten anderer Methodiker und kritisiert ihre einschlagenden Arbeiten unter Hervorhebung der mit ihm übereinstimmenden Autoren und bespricht dann noch den Nutzen des botanischen Unterrichtes nach verschiedenen Richtungen der geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

In gleicher Weise verfährt der Verfasser bei der Schilderung der pädagogischen Gesichtspunkte. Er behandelt die mannigfachen Hilfsmittel für den Unterricht, besonders die verschiedenen Hilfsbücher, von denen die methodisch angelegten als die für den Schüler am wenigsten geeigneten bezeichnet werden. Er bespricht das Vorgehen des Lehrers nach jeder Richtung, legt auf das Zeichnen der Schüler viel Gewicht, hebt hervor, welcher Art die Abbildungen im Lehrbuche sein sollen, macht auf die Übungen im Bestimmen, auf die freiwilligen Arbeiten der Schüler, sowie auf die Anlage von nach verschiedenen Gesichtspunkten geordneten Herbarien usw. aufmerksam.

Auf den Lehrgang übergehend, wird angegeben, wie sich ältere und neuere Botaniker den Unterricht dachten. Es werden sodann bezüglich seiner Gliederung desselben in vier Kurse, wie er an den preußischen höheren Lehranstalten in vier Klassen im Sommersemester erteilt wird, einige Änderungen vorgeschlagen, welche eine bessere Einfügung der verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen (Anthropologie, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Chemie und Physik) bezwecken.

Die vier Kurse (1. vorbereitender, 2. morphologisch-systematischer, 3. physiologisch-anatomischer, 4. kryptogamischer und sexualphysiologischer Kurs) werden in dem letzten und umfangreichsten Teile des Werkes genauer betrachtet. Der vorgeführte Lehrgang bietet namentlich vielfache Anregungen durch die zahlreichen, eingestreuten Bemerkungen über das Verfahren beim Unterrichte und durch die kritischen Erörterungen gegenüber dem Vorgehen anderer Methodiker. Besonders ausgeführt ist der physiologisch-anatomische Kurs, der sowohl durch eine größere Zahl vorzüglicher Abbildungen, sowie durch viele Hinweise und die Beschreibung einschlagender Versuche äußerst lehrreich erscheint.

Das Werk darf auf den vollsten Beifall der Lehrerwelt rechnen, und ist auch in der Zeitschrift „Natur und Schule“ (III. Bd. S. 505 ff.) in der anerkennenswertesten Weise besprochen worden.

7. **Rudolf Schill**, Der Naturgeschichtsunterricht nach biologischen Grundsätzen und seine Durchführung in der Schule. VI u. 54 S. Wien 1904, F. Deuticke. 1 M.

Der Verfasser hat sich häufig davon überzeugen können, daß viele Lehrer, selbst unter den jüngsten, die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Unterrichts nicht kennen, und hat daher dieses Schriftchen verfaßt, um den Leser ohne große Mühe und in möglichst kurzer Zeit in das Getriebe des modernen Naturgeschichtsunterrichts einzuführen. Er beginnt mit einem geschichtlichen Überblick, erwähnt besonders die Tätigkeit von Junge und Schmeil und gibt dann Ratschläge für die Auswahl des Stoffes und seiner Behandlung. Nun werden zwei Beispiele für die Behandlungsweise im Unterricht, die Fledermaus und die Taubnessel, ausführlich entwickelt und daran eine Reihe von allgemeinen Bemerkungen gefügt, auf welche bei der Behandlung der Naturkörper in biologischer Weise Gewicht zu legen ist. Er bespricht darauf die Konzentration der naturkundlichen Fächer, warnt vor übertriebenen Bestrebungen in dieser Richtung, wie sie Twiehausen, Partheil und Probst, Kießling und Pfalz sowie andere versucht haben, geht auf die Naturbeobachtung durch die Schüler und auf das Zeichnen ein, nennt sodann eine Anzahl solcher Schriften, in welchen der Leser sich über die neuere Methode näher unterrichten kann und wendet sich schließlich zu einem der Mittel, welches in bester Weise zur Förderung des naturkundlichen Unterrichts mitwirken kann. Es ist dies ein Verein zur Pflege dieses Gegenstandes, wie er bereits in Trautenau unter dem Namen: Allgemeiner österreichischer Verein für Naturkunde besteht. Zugleich fordert er auf, diesem Verein beizutreten und fügt deshalb auch die Statuten desselben bei.

Die Bestrebungen des Verfassers verdienen volle Anerkennung, so daß man seinen Ausführungen recht viel Erfolg wünschen möchte.

8. **Ludwig Hohmann**, Die Mittelschullehrer- und die Rektoratsprüfung. Ein Ratgeber für die auf Ablegung beider Prüfungen hinzielende Fortbildung des Lehrers. Herausg. in Gemeinschaft mit mehreren Lehrern. In 2 Reihen,

je 8 Hefte umfassend. Jedes Heft ist einzeln käuflich. 2. Reihe: Die Rektoratsprüfung. 5. Heft. Naturwissenschaften von Dr. L. Imhäuser. 72 S. Breslau 1904, F. Hirt. 80 Pf.

Dieses für seinen Zweck sehr praktisch angelegte Werkchen beginnt mit der Aufzählung von vier empfehlenswerten Lehrbüchern der Methodik und gliedert seinen Inhalt in A. Naturgeschichte und B. Physik und Chemie. In beiden Abschnitten wird von der Geschichte der Methodik des Faches ausgegangen. Es werden sodann die Lehrmittel genannt und nun wichtige Erscheinungen aus der Literatur besprochen, deren eingehendes Studium nicht durchaus als notwendig bezeichnet wird, über welche aber doch der Lehrer eine gewisse Kenntnis haben muß, um bei Gelegenheit eine richtige Wahl vornehmen zu können. Es werden also Leitfäden für den Schüler und Hilfsbücher für den Lehrer genannt, unter letzteren sind es methodische Anweisungen, Lehrbücher für Seminarien, Bücher zum Bestimmen von Pflanzen, volkstümliche und wissenschaftliche Werke, sowie Zeitschriften.

Darauf wird über die Auswahl des Stoffes an Volks-, Mittel- und höheren Töchterschulen, über die Anordnung und die Behandlung des Stoffes gesprochen.

Das Werkchen steht auf dem neuesten Standpunkt der Methodik und läßt sich als Ratgeber für Lehrer warm empfehlen.

9. **W. Behrens** und **F. Schröder**, Lehrplan in der Naturbeschreibung. Für die siebenstufigen Volksschulen des Stadt- und Landkreises Bielefeld. Mit erläuternden Bemerkungen, Anleitungen und Beobachtungen und zur Ausführung von Exkursionen versehen. VI u. 90 S. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. 1,50 M.

Der vorliegende Lehrplan war ursprünglich nicht für die Öffentlichkeit bestimmt, er sollte nur für die Schulen von Brackwede die Richtlinien für den Unterricht abgeben. Es erklärt sich daraus, daß die Verfasser sich bei den Beobachtungsarten oft auf örtliche Verhältnisse beziehen und gelegentlich einzelne Naturkörper mit Namen bezeichnen, welche nicht allgemein verständlich sind. Das schließt jedoch nicht aus, daß dieser Lehrplan, der infolge einer Aufforderung maßgebender Kreise gedruckt wurde, auch in anderen Verhältnissen nicht gut verwendbar ist.

Die Verfasser gehen davon aus, daß im Unterricht die biologische Betrachtungsweise sich mehr und mehr einbürgere, daß aber die Gefahr nahe liege, daß der Unterricht sich auf Einzelbeschreibungen beschränke, die die Objekte nicht in naturgemäßer Anordnung betrachten. Die biologische Betrachtungsweise erfordere neben der genauen Beobachtung der Objekte auch die Kenntnis der Umgebung; man solle deshalb die Körper nach natürlichen Gruppen betrachten, es müsse der Unterricht mit Ausgängen in die freie Natur beginnen und sich an diese lehnen; es müßten vorzugsweise die häufigsten Naturkörper ins Auge gefaßt werden, dieselben dabei in natürlichen Gruppen vereinigt werden, wobei sich eine gewisse Klassifikation, namentlich in der Zoologie von selbst ergebe.

Das Werkchen verteilt den Lehrstoff auf die vier oberen Klassen der Volksschule und gibt dem Lehrer eine Anleitung zu seiner Vorbereitung. Es werden für jede Jahreszeit und jeden Standort die beim Unterricht hervorzuhebenden Gedanken vorgeführt und die dabei zu beobachtenden Naturkörper mit Namen angeführt, und gelegentlich zu Wiederholungen und Zusammenstellung Andeutungen gemacht. Für die nähere Ausführung dieser Andeutungen wird verwiesen auf die Lehrbücher von Schmeil (Zoologie, Botanik) und von Säurich (Biologie der Pflanzen).

Der Plan nimmt auch auf ausländische Naturkörper und auf den menschlichen Organismus Rücksicht und kann als recht anregend und praktisch empfohlen werden.

10. **Richard Seyfert,** Naturbetrachtungen. Aufgabensammlung und Anweisung für planmäßige Naturbeobachtung in der Volksschule. 3. Aufl. Leipzig 1904, E. Wunderlich.
   1. Heft. Naturbeobachtungen im Garten, in Haus und Hof, auf Feld und Wiese und Stellen, die sich nicht zum Anbau eignen. 34 S. 30 Pf.
   2. Heft. Naturbeobachtungen im Wald — am und im Flusse und Teiche. 34 S. 30 Pf.

Diese als recht praktisch angelegten und anregend geschriebenen Hefte sind vom Verfasser bereits zweimal eingehender besprochen worden (Jahresber. 50. Bd., S. 80 und 52. Bd., S. 129), so daß auf diese Anzeigen verwiesen werden kann. Als neu in den Aufgaben ist die größere Betonung von Zeichenübungen anzusehen.

II. Lehrmittel.

1. Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausg. von Franz Frisch, Dir. der Landes-Lehrerinnenbildungsanst. u. k. k. Bezirksschulinsp. in Marburg (Steiermark). Jährl. 10 Hefte à 2 Druckbogen. Wien 1905, A. Pichlers Witwe & Sohn. 5 K.

Mit Beginn dieses Jahres erscheint diese neue Zeitschrift, welche alles, was der Begriff Lehrmittel umfaßt, in den Kreis ihrer Betrachtung ziehen, die Fortschritte darin durch Wort und Bild zu lebendiger Darstellung bringen will. Dabei soll weder eine einzelne Fachgruppe, noch eine einzige Schulgattung allein berücksichtigt werden. Was die Anschaulichkeit des Unterrichts fördert, soll besprochen werden, wie es der eine in der Studierstube ersonnen und der andere in der Werkstatt ausführte, soll der Dritte auf seine Verwendbarkeit prüfen. In längeren Abhandlungen und kurzen Notizen sollen die Ideen der verschiedenen Schulmänner zur Geltung kommen. Es sollen neben den Lehrmitteln auch die Erscheinungen der pädagogischen Literatur in objektiver Weise besprochen werden.

Die bereits angemeldeten Beiträge und die in dem ersten erschienenen Hefte aufgenommenen Artikel zeigen, daß namentlich den verschiedenen Zweigen der Naturkunde eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet werden soll, so daß wir mit einer kurzen Anzeige die Aufmerksamkeit der Lehrerwelt auf diese neue Zeitschrift hinlenken wollen, deren Redakteur seit Jahren als Redakteur des „Schulboten" und in andern Publikationen vorteilhaft bekannt ist. Vorliegend sind die Nummern 1—4. Wir nennen aus der Reihe von anregenden Aufsätzen nur einige: Schoenichen-Berlin über naturkundliche Anschauungstafeln; Werner-Wien über Schul-Terrarien; Kleinpeter-Gmunden, die Einrichtung des physikalischen Lehrzimmers am Gymnasium in Gmunden; Pfuhle-Posen über den Pflanzengarten, seine Anlage und Verwertung; Schweighofer-Graz über die Vorteile eines eigenen Lehrzimmers für den Unterricht in Naturgeschichte; Hassack-Wien über Laternbilder. Daneben findet man zahlreiche Hinweise auf zweckmäßige Apparate, Modelle, Präparate, neue Versuche, Hilfsmittel für den geographischen und den Zeichenunterricht, Besprechungen einschlagender Erscheinungen aus der Bücherwelt und kleinerer Mitteilungen sowie Anregungen.

2. **Josef von Pleyel,** Die Schulsammlung. Ihre Anlage, Ausgestaltung und Erhaltung. 120 S. mit 43 Abb. Wien, A. Hartleben. 3 M.

Der Verfasser will für den Schulmann, namentlich auf dem Lande, einen Ratgeber liefern, welcher ihm bei der Anlage und Erhaltung einer

Lehrmittelsammlung für den naturgeschichtlichen Unterricht behilflich sein kann. Wenn nun auch der Lehrer schon beim Studium Gelegenheit hatte, Schulsammlungen zu sehen, ja wohl auch selbst schon sammelte, so ist es doch wohl sehr nützlich, eine etwas eingehendere Belehrung hierüber zu erhalten, besonders wenn er außer näherem Verkehr mit Fachgenossen auf sich selbst angewiesen ist, und es ist daher ein solches Werkchen ganz zweckmäßig, zumal dasselbe auch über manche einschlagende Fragen sich ausspricht, über welche der Unterricht in den Lehrerbildungsanstalten sich nicht ausdehnen konnte. Was über die Art des Sammelns, die Präparation der Gegenstände, ihre Ausstellung usw. gesagt wurde, ist beachtenswert. Daß es dabei nicht nötig gewesen wäre, über Abnormitäten beim Sammeln gar so oft in Entrüstungsdeklamationen zu geraten, sei nebenbei bemerkt. Auch daß der Verfasser gar so ungünstig über die „Sammelwut" der Jugend sich ausläßt, wird manchem nicht einleuchten, der in dem Sammeln der Jugend eine nützliche Ableitung findet für andere unnütze Beschäftigungen. Man kann ja durch richtige Unterweisung die Auswüchse des Sammeltriebes abschneiden und die Tätigkeit in richtige Bahnen leiten, indem man auf die gleichzeitige und genaue Beobachtung der Naturkörper hinlenkt.

Das Werkchen wird vielen Lehrern eine willkommene Anweisung geben, auch die angehängten Bemerkungen über Tierschutz, Anbringen von Nistkästen, Füttern der Vögel im Winter u. a. sind beachtenswert.

3. Dr. K. **Lutz**, Kurze Anleitung zum Sammeln und Bestimmen sowie zur Beobachtung der Pflanzen und zur Einrichtung eines Herbariums. 2. Aufl. Neu bearb. u. erweit. von M. Kohler. IV u. 96 S. Ravensburg 1903, O. Maier. 1,20 M.

Vorliegendes Heft bietet eine recht gute Anleitung für Anfänger in der Botanik. Er hält die Anlage eines Herbariums sehr vorteilhaft für den Anfänger, sieht aber nicht das Sammeln, Trocknen und Einlegen der Pflanzen als Hauptaufgabe an, sondern diese Tätigkeiten sollen nur als Mittel dafür dienen, die Pflanzen zu studieren, Einsicht in den Bau und das Leben der Pflanzen zu gewinnen und dadurch eine sichere Grundlage für eine vernünftige Weltanschauung zu gewinnen. Er legt der Beobachtung der Pflanzen besonderen Wert bei und hat zu dem Zweck den betreffenden Abschnitt viel breiter angelegt, als es in der 1. Auflage der Fall war.

Da aber ein gut eingerichtetes Herbarium das Gedächtnis in wirksamer Weise unterstützt, wird die Anlage desselben befürwortet. Er gibt also dafür eine recht passende Anleitung, nennt die nötigen Hilfsmittel, weist dabei auf die Benützung einer geeigneten Flora der Gegend hin und empfiehlt dem Anfänger besonders auch, sich mit Pflanzenkennern zu befreunden.

Vorzüglich gibt er dann auch eine Anleitung zum Beobachten der Pflanzen, regt phänologische Beobachtungen an und geht auf die Berücksichtigung biologischer Verhältnisse ein. Zu dem Zweck empfiehlt er auch verschiedene Werke, welche zu weiterem Studium dienen können, unter denen aber wohl das vorzügliche Werk: „Pflanzenleben" von Kerner und Marilaun zu ausgedehnt sein mag. Besser würden für Anfänger die weiter genannten: Engel, Die Pflanze und ihr Leben und Feldtmann, Charakterbilder aus dem Pflanzenleben sein.

Am Schlusse findet man eine systematische Übersicht über die verbreitetsten höheren Gewächse Deutschlands (System von Braun, ausge-

bildet von Eichler u. a.). Das Werkchen kann für Anfänger gut empfohlen werden.

4. Dr. **Paul Pfurtscheller**, Zoologische Wandtafeln in Farbendruck gezeichnet und herausgegeben. Format 130 : 140 cm. Unaufgespannt je 6 K, unterklebt mit Leinwand und Stäben je 8 K, auf Leinwand gespannt mit Stäben je 10 K. Wien 1905, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Das prächtige Tafelwerk ist abermals um zwei Tafeln vermehrt worden (vergl. Jahresber. 1903, S. 163).

Tafel 15. Der Flußkrebs (Astacus fluviatilis) in drei Bildern, welche durch eine später erscheinende Tafel ergänzt werden sollen. Man sieht in etwa zehnfacher Größe Fig. 1. einen weiblichen Krebs von der Rückenseite geöffnet, so daß der Kaumagen, der Eierstock, das Herz, Arterien und nach Entfernung von einem Teile des Seitenpanzers auch die Kiemen sichtbar sind. Fig. 2. bildet den Durchschnitt des Kopfbruststückes ab, Fig. 3. den Kaumagen.

Tafel 16. Der Blutegel (Hirudo medicinalis) in zwanzigfacher Größe. Fig. 1 zeigt das etwas gekrümmte Tier von der Bauchseite, deren Haut zum Teil entfernt ist, um den Darm mit seinen Blindsäcken, Blutgefäße und Bauchmark zu zeigen. Fig. 2 bildet in stärkerer Vergrößerung die durch einen Längsschnitt gespaltene Mundhöhle ab, mit den Kiefern und dem Schlundkopf. Fig. 3 zeigt einen der drei Kiefer mit seinen Muskeln, noch mehr vergrößert. Fig. 4 ist ein schematischer Querschnitt durch den Körper.

Die vorzüglich ausgeführten Tafeln erwecken wohl den Wunsch nach einer raschen Folge des Erscheinens. Wenn man jedoch die Mühe zu schätzen weiß, welche mit dem Präparieren der Naturkörper, dem Zeichnen und Malen der Tafeln und der Ausführung des Druckes verbunden ist, bescheidet man sich gern mit dem Gebotenen und wünscht, daß der geschätzte Verfasser ohne Überanstrengung die neben seinem Berufe als Lehrer unternommene Arbeit in gedeihlicher Weise weiter führe.

5. Dr. **H. Roß** und **H. Morin**, Botanische Wandtafeln, eine Sammlung kolorierter, zu Unterrichtszwecken bestimmter Tafeln. 1.—3. Blatt. 80 : 100 cm. Nebst Text. à Blatt 2,80 M.; auf Leinw. (Papyrolin) 4 M.; Textheft à 50 Pf. Stuttgart 1904, E. Ulmer. Jede Tafel und jeder Text wird einzeln abgegeben.

Wieder liegt hier der vielversprechende Anfang zu einem Wandtafelwerk vor uns, das sich als Hilfsmittel für den botanischen Unterricht an den verschiedenen Arten der Schulen vorzüglich eignen wird, zumal es neben der bedeutenden Größe der Bilder und ihrer künstlerisch und wissenschaftlich gediegenen Ausstattung der neueren Gestaltung des Unterrichts insofern angepaßt ist, als es der biologischen Richtung in gelungener Weise entgegenkommt.

Blatt 1 stellt Blüten dar von Geranium sanguineum (ältere und jüngere Blüte, Staubblatt, Pollenkorn und Ende eines Griffelastes mit Narbe), von Salvia pratensis (ältere und jüngere Blüte, beide von Hummeln besucht) und Arum maculatum (Blütenstand in natürlicher Größe und vergrößert nach teilweiser Entfernung der Blütenhülle).

Blatt 2 zeigt Stengel mit Blättern und Blüten von Phaseolus multiflorus, sowie die Teile der Blüte, ihr Diagramm, die reife Frucht mit Samen, einen Samen im Durchschnitt und die Wasserkultur der Pflanze.

Blatt 3 bildet Sauerkirsche und Apfel ab, und zwar von ersterer einen Zweig mit Blättern und Blüten, besucht von einer Biene, einen

Zweig mit Knospen und ein Pollenkorn; von beiden Durchschnitte der Blüte und der Frucht; von der Apfelblüte auch das Diagramm. Daneben ist das Hinterbein der Honigbiene von außen und das oberste Tarsenglied von innen mit dem Bürstchen dargestellt.

Als weitere Tafeln sind schon vorbereitet: Die Kartoffel, die Haselnuß, Oberhaut mit Spaltöffnungen und die Biologie der Blüte (Bestäubung durch den Wind). Andere Vertreter der einheimischen Pflanzenwelt und bekannte Kulturpflanzen sollen folgen.

Die Bilder sind sämtlich nach der Natur, zum Teile nach mikroskopischen Präparaten ausgeführt und stellen auch zoologische Einzelheiten dar, soweit diese in Betracht kommen.

Der für die Hand des Lehrers bestimmte Text enthält eine ausführliche Besprechung der dargestellten Gegenstände und bietet durch Einbeziehung ergänzender Mitteilungen eine abgerundete Belehrung über bestimmte Kapitel, sowie die Beschreibung von Versuchen, die leicht im Schulzimmer anzustellen sind und die zu vielseitigen Beobachtungen Anlaß bieten, endlich auch Angaben für die Anfertigung einzelner mikroskopischer Präparate.

Sehr bequem ist es, wie Referent auch bei andern ähnlichen Wandtafelwerken hervorgehoben hat, daß im Texte die photographisch verkleinerte Abbildung der Wandtafel eingedruckt ist. Daneben enthält die sehr eingehende Besprechung noch andere Abbildungen, wie die des Blattes 1 das Blütendiagramm des Storchschnabels, ein Demonstrationsmikroskop, sodann Blütenteile des Wiesensalbei und des quirlblütigen Salbei, so die Blüte der Osterluzei. Zu Blatt 2 werden in bedeutender Vergrößerung die Klimmhaare der Feuerbohne, eine junge Wurzel derselben, sowie ein Querschnitt der Keimblätter vorgeführt. Daneben sehen wir eine Keimpflanze der Saubohne, um ihre Entwicklung zufolge der Schwerkraft bei der Stellung in horizontaler Lage zu zeigen, die Blattstellung einer Kleepflanze in Tag- und Nachtstellung, sowie die Wurzel einer Wicke mit Bakterienknöllchen. Zu Blatt 3 sind abgebildet der Längsschnitt einer gemischten Knospe der Sauerkirsche und der Querschnitt einer Blattknospe, Stirnzellen aus einem Kirschkern, Fiederhärchen der Honigbiene und ihre Mundteile in vier Darstellungen.

Die Tafeln bilden ein sehr zweckmäßiges Lehrmittel und dürften sich bald in den verschiedenen Schulen einbürgern, dies um so mehr, als die Darstellung selbst für einfachere Verhältnisse sich eignet, aber auch durch die hinreichende Berücksichtigung von Einzelheiten weitergehenden Anforderungen entspricht. Es ist zu hoffen, daß die weiteren Tafeln in möglichst rascher Folge erscheinen werden.

6. **Schröder** und **Kull**, Biologische Wandtafeln zur Tierkunde. Ein Blatt in Farbendruck hat 86 : 106 cm Größe. Berlin, P. Parey. Pro Tafel 2,50 M., aufgez. 3,75 M.

Diese Tafeln bieten ein eigenartiges, sehr ansprechendes Werk. Zu jeder Tafel gehört ein Textblatt für den Gebrauch des Lehrers, welches in Kürze das Bild erklärt. Die sehr großen und schön ausgeführten Tafeln, von denen man eine größere Anzahl zu erhoffen hat, stellen Tiere der verschiedensten Gruppen dar. In der Mitte befindet sich stets ein größeres Bild, welches das oder die Tiere in einer Umgebung darstellt, aus welcher ihre Lebensweise und Entwicklung erkannt werden kann. Rings um das Hauptbild sind zahlreiche Nebenbilder. Sie stellen die inneren und äußeren Organe der betreffenden Tiere vor, namentlich solcher, welche zur Erklärung biologischer Daten dienen können. Oder es

werden verwandte Tiere abgebildet, so daß der Schüler alles im Unterricht Vorkommende auf dem Bilde vor sich sieht. Bisher sind eine kleine Anzahl der projektierten Tafeln vollendet und zur Ausgabe gelangt, und zugleich sind verkleinerte Abbildungen dieser Tafeln erschienen, welche im Verein mit dem Text eine getreue Vorstellung der Tafeln bieten. Nach ihnen kann man, auch ohne dieselben unmittelbar sehen zu können, eine Auswahl für seinen Bedarf treffen.

Taf. 1 zeigt im Mittelbild eine Katze mit 4 Jungen in verschiedener Färbung und Stellung nebst einer Maus. Unten sind der Schädel, der Unterkiefer, der Vorderfuß stehend und in geknickter Stellung, die Pfote von unten und von der Seite, die Zehen mit ausgestreckter und mit eingezogener Kralle. Oben sind der Löwe und der Tiger.

Taf. 3 bildet die verschiedenen Marder ab, Taf. 7 das Eichhorn, sitzend, springend und laufend, mit seinem Nest usw.; Taf. 11 das Wildschwein mit dem Hausschwein.

Taf. 17 Mäusebussard und Milan; Taf. 19 die Spechte; Taf. 24 die Saatkrähe und Verwandte; Taf. 26 Haustaube; Taf. 32 Frösche; Taf. 34 Hecht, Stichling und Flußbarsch; Taf. 37 Maikäfer in allen Stadien in und über der Erde, sowie einige andere Käfer. Taf. 41 Honigbiene; Taf. 42 rote Waldameise; Taf. 48 Regenwurm und Taf. 49 der Blutegel, schwimmend, kriechend, an Fischen und Fröschen saugend usw.

Die Tafeln verdienen den vollen Beifall der Lehrerwelt.

7. Dr. **Otto Schmeil**, Wandtafeln für den zoologischen und botanischen Unterricht. Gezeichnet von W. Heubach-München, in 7 Farben gedr. Stuttgart, E. Nägele. Roh je 3,80 M., auf Leinwand je 5,80 M.

A. Zoologische Tafeln (Größe 160:145 cm). Vollendet sind 4 Tafeln. (Dromedare am Rande der Oase, Wildschweine in der Suhle, Eichhörnchen und Strauße.). Es sind prächtige Bilder, welche die Lebensweise der Tiere gut illustrieren.

B. Botanische Tafeln (Größe 130:110 cm). Ebenfalls 4 Tafeln sind vollendet (Tulpe, Weiße Taubnessel, Kiefer und Glockenblume). Bei den Tafeln sind die biologischen Beziehungen recht gut dargestellt.

Ein kurzer Text ist den Tafeln beigegeben; doch ist bezüglich einer ausführlicheren Erklärung auf das Lehrbuch des Verfassers hingewiesen. Die Wandtafeln sind für den Unterricht sehr zu empfehlen.

8. **Valsley u. Warming**, Botanische Wandtafeln in Farbendruck. 100:73 cm. Mit Text. Kopenhagen, Gyldendal (Leipzig, K. F. Koehler). Pro Tafel 2,50 M.

Von diesem neuen Werk sind 12 Tafeln erschienen. Sie stellen dar: Taf. 1 Buche und Eiche (blühende Zweige, Früchte und Keimpflanzen); Taf. 2 Roßkastanie (Knospe im Winter, im Frühling, mit Blütenknospe und vor dem Laubfall), Ulme (Zweig); Taf. 3 Möhre, Frauenflachs und Kornrade (Blütenzweige, von Insekten besucht); Taf. 4 Gartenerbse (Same, ganz und halbiert, Keimpflanze in mehreren Stadien, Zweig mit Blüte und Frucht, Staubblätter und reife Hülse); Taf. 5 Mohn und Ackersenf (Zweige mit Blüten, Früchte); Taf. 6 Anemone (blühend und zur Winterszeit), Feigwurz und scharfer Hahnenfuß. Taf. 7 Tulpe und Narzisse (Pflanze und einzelne Teile); Taf. 8 Getreidearten (Ähren, Samen, Keimpflanzen u. a.); Taf. 9 Salweide und Haselnuß (Zweige mit Kätzchen, Blüte, Frucht); Taf. 10 Kartoffel (Keim und Knollen, Pflanze mit Blüten, Blüte, Früchte, Bilsenkraut); Taf. 11 Birke, Ahorn,

Esche, Vogelbeere und Himbeere (Zweige mit Früchten); Taf. 12 Nadelhölzer (Blüten und Früchte).

Die hübsch ausgeführten Tafeln geben zwar keinen vollständigen Einblick in das Leben der dargestellten Pflanzen, bieten aber für den Unterricht, der ja an lebende Pflanzen sich anschließt, eine wertvolle Illustration für verschiedene biologische Vorgänge, so daß die Sammlung, die noch weiter fortgesetzt wird, ein gutes Hilfsmittel für den Unterricht bildet.

9. **Göhring** und **Schmidt**, Ausländische Kulturpflanzen. Wandtafeln in Farbendruck in der Größe von 88 : 66 cm. Auf starkem Papier mit Leinwandschutz und Ösen. Mit Text von Hermann Tewes. 4. Aufl. 99 S. Leipzig 1903, E. Wachsmuth und Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. Pro Tafel 2,20 M.

Zu den vom Referenten im Jahresbericht (50. Bd., S. 98) bereits genannten Tafeln ist eine Anzahl von Tafeln neu erschienen: die Rotangpalme, die Orange, Olive und Reis. Der Text ist ebenfalls erweitert worden und enthält 36 Beschreibungen, denen — so sie erschienen sind — die verkleinerten Abbildungen der Tafeln eingedruckt wurden. Mehrere von diesen Bildern sind bereits in verbreiteten Schulbüchern ebenfalls abgedruckt worden. Unsere frühere Anzeige gibt näheres über die Art der Bilder, die im naturgeschichtlichen und geographischen Unterricht schon viel verwendet werden.

10. **Heinrich Klitzing**, Der Apfelbaum, seine Feinde und Krankheiten. Farbig dargestellt auf einer Tafel 96 : 75 cm. Frankfurt a. O., Trowitzsch & Sohn. Auf Leinwand aufgezogen mit Stäben 9 K.

Dieses für den Unterricht, besonders an Landwirtschaftsschulen, bestimmte Blatt stellt einen Teil eines jungen Apfelbaumes dar, an dessen Stamm, Zweigen, Blättern, Blüten und Früchten eine große Zahl der Feinde des Apfelbaumes und die durch dieselben hervorgebrachten Mißbildungen kenntlich sind. Die Namen der Insekten, Pilze und der dargestellten krankhaften Erscheinungen sind auch an der unteren Seite des Blattes angegeben. Zur Erklärung ist auf drei in demselben Verlage erschienenen Schriften hingewiesen, welche partienweise zu billigem Preise abgegeben werden.

11. **V. Zdobnitzky**, Käferetiketten für Schulsammlungen. Geordnet nach der Lebensweise und dem Aufenthaltsorte des ausgebildeten Insekts. 10 Blatt mit Vorbemerkung. Tetschen, O. Henckel. 60 h.

Der Verfasser wünscht die Jugend zur Beobachtung der Lebensweise der Käfer anzuregen und hat deshalb seine Etiketten dementsprechend geordnet; auch möchte er, daß die Käfersammlungen in Volksschulen dieselbe Ordnung einhalten sollten. Um jedoch auch eine systematische Aufstellung möglich zu machen, hat er die Übersicht von 34 Familien beigedruckt und auf jeder Etikette eine entsprechende Zahl beigesetzt. Die Etiketten enthalten den deutschen und lateinischen Namen, sowie die Angabe des Wohnortes und die Bezeichnung, ob der Käfer schädlich ist. Es sind Blättchen für 259 Arten und 70 leere Reserveetiketten. Da die wichtigsten Arten Aufnahme fanden, ist die Sammlung für Anfänger und einfache Schulen recht gut zu verwenden.

12. Dr. **J. Fricks** Physikalische Technik oder Anleitung zum Experimentieren sowie zur Selbstherstellung einfacher Demonstrationsapparate. 7., vollkommen umgearb. u. stark verm. Aufl. von Dr. Otto Lehmann, Prof. an der techn.

Hochschule in Karlsruhe. 2 Bände. I. Bd. 1. Abtlg. XXIII u. 630 S. mit 2003 Abb. u. ein. Bildnis d. Verf. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 16 M.

Als vor 50 Jahren Dr. med. Josef Frick (geboren 1806 in Stauffen, zuerst praktischer Arzt, dann Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften am Gymnasium in Freiburg i. Br., gestorben als Oberschulrat 1875 in Karlsruhe), seine „Physikalische Technik" schrieb; herrschte an den meisten Schulen noch die „Kreide-Schwamm-Physik", die wohl für den Lehrer sehr bequem war, die Schüler aber weder zum Verständnis der Naturerscheinungen, noch zur Liebe zur Natur zu erziehen geeignet war. Um so wichtiger mußte die Erscheinung dieses Werkes erscheinen, dessen Verfasser damals schon ein so reiches Wissen und Können auf dem Gebiete der Experimentalphysik besaß, daß sein Buch tatsächlich bahnbrechend wirkte. In den letzten 50 Jahren hat nun der physikalische Unterricht eine ganz unglaubliche Umwandlung erfahren; nicht nur der Umfang des Wissensgebietes ist beträchtlich gewachsen, und ihm mußte der Unterricht Rechnung tragen; man begann auch mit Sorgfalt und liebevoller Vertiefung der Methodik des Faches, insbesondere der physikalischen Technik sich zuzuwenden. Eine Fülle von einschlagenden Arbeiten ist in den verschiedenen, diesem Zwecke nachstrebenden Schriften niedergelegt, teilweise auch schon in verschiedenen Büchern gesammelt. So ist es denn kein Wunder, daß „Fricks Physikalische Technik" im Laufe des halben Jahrhunderts manche Wandlung durchmachen mußte und nun in einem neuen, beträchtlich erweiterten Umfange erscheint.

Die vorliegende 1. Abteilung des ersten Teiles behandelt nur den allgemeinen Teil: „Die Räume eines physikalischen Institutes und dessen bauliche Einrichtungen, sowie die Anleitung zum Gebrauche dieser Einrichtungen." Gegenüber der 4. Auflage (1872), die zur Vergleichung dem Referenten zur Hand ist, erscheint der Umfang, abgesehen von der Vergrößerung des Formates, verzehnfacht, die Zahl der Illustrationen ist auf mehr als das Zwanzigfache gestiegen.

Nach einer kurzen Einleitung über physikalische Demonstrationen und über das Institutsgebäude (1. Kapitel) folgt (auf 237 Seiten) die Beschreibung der Einrichtungen des großen Auditoriums (2. Kapitel). Hierauf wird über Vorbereitungszimmer und kleines Auditorium (3. Kapitel), über Sammlungs- und Verwaltungsräume (4. Kapitel) und über die Räume für Mechaniker und Diener (5. Kapitel) in ausführlicher Weise gesprochen. Daß dabei die verschiedensten notwendigen Apparate, Instrumente und Geräte beschrieben werden, die nötigen Materialien genannt, ihre Behandlung und Verarbeitung eingehend besprochen wird, ist selbstverständlich; erstaunlich aber ist die Umsicht, mit welcher der Verfasser den verschiedenartigsten Bedürfnissen entgegenkommt, welche einerseits der erfolgreichen Tätigkeit des Vortragenden und seiner Gehilfen, wie andererseits der Bequemlichkeit und Sicherheit der Studierenden dienen müssen.

Da es unmöglich ist, auf den ungemein reichhaltigen Inhalt einzugehen, sei zum Schlusse nur bemerkt, daß dieses in seiner Art wohl einzig dastehende Werk für jeden Lehrer der Physik, insbesondere für jeden Verwalter einer physikalischen Sammlung einen unentbehrlichen Ratgeber bildet. Sehr wertvoll ist auch die reichhaltige Angabe von Bezugsquellen aller Art. Unübertrefflich ist auch die Ausstattung des Buches, das der Verlagsbuchhandlung die größte Anerkennung auszusprechen nötigt, um so mehr, als sie bestrebt ist, das umfangreiche Werk soweit zu fördern, so daß dasselbe in 1—2 Jahren vollendet vorliegen soll.

III. Allgemeine Naturkunde.

1. **Natur und Schule.** Zeitschrift f. d. gesamten naturkundl. Unterricht aller Schulen. Herausg. von B. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid. III. Band. VIII u. 568 S. mit 95 Textabb. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 12 M.

Zum drittenmal haben wir die Pflicht, über die vorstehend genannte Monatsschrift zu berichten, welche sich in der kurzen Zeit ihres Bestehens die allgemeine Anerkennung aller Lehrer der Naturwissenschaften erworben hat, und von den angesehensten Pädagogen zur Veröffentlichung ihrer Arbeiten benutzt wird. Aus dem reichen Inhalte des vollendeten Bandes seien in Kürze einige Fragen von besonderer Bedeutung hervorgehoben. Dr. B. Schmid behandelt das Thema: „Dringen durch die modernen Naturwissenschaften materialistische Ideen in die Schule?" — W. Engels bringt Bemerkungen über Dennerts Aufsatz über die Entwicklungslehre als Unterrichtsgegenstand. — E. Wasman spricht über die psychischen Fähigkeiten der Tiere, insbesondere der Ameisen. — Mehrere Autoren sprechen sich über das Zeichnen und seine Verwendung im naturkundlichen Unterricht aus. — Ebenso wird die Frage des Unterrichts im Freien, über Ausflüge mit den Schülern von mehreren Seiten beleuchtet. — Andere sprechen sich über Lebensgemeinschaften und biologische Fragen aus, über Lehrpläne und dessen zeitgemäße Änderungen. Dr. Bohn macht Vorschläge zur Errichtung eines deutschen Schulmuseums, W. Wehrhahn befürwortet den Schutz der Naturdenkwürdigkeiten. — Aus allen Zweigen der naturkundlichen Disziplinen werden einschlagende Themen in anregender Weise besprochen. So wird der Artikel von Ebeling über flüssige Luft das größte Interesse erregen, ebenso verschiedene „Kleine Schulversuche", „Selbstbeobachtetes", „Irrtümer und Streitfragen", „Sprechsaal", „Versammlungsberichte". Auch die zahlreichen Besprechungen neuer Erscheinungen in der Bücherwelt werden vielen willkommen sein.

Für die Weiterentwicklung des naturkundlichen Unterrichts in jeder Richtung ist die Zeitschrift von größter Bedeutung.

2. **Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen.** Organ der Gesellschaft „Lehrmittelzentrale" in Wien und des Lehrerklubs für Naturkunde in Brünn, geleitet von Prof. Rob. Neumann und Schulinsp. Jul. Fischer, m. d. Beilage „Jugendschriftenwarte", Organ der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschr. Heft 1—6. Tetschen 1904, O. Henckel. 5 M.

Auch heuer sind die „Periodischen Blätter" getreu ihrer Aufgabe, das Schulwesen zu fördern, wieder in vollem Maße nachgekommen. Ihre Verbindung mit mehreren Vereinen und ausgedehnte Verbreitung unter den Lehrern Österreichs gibt manchem Gelegenheit zum Meinungsaustausch. Aus der Reihe der Abhandlungen seien erwähnt: Zur Lehrplanfrage in der Bürgerschule mit besonderer Rücksicht auf den Lehrplan in der Naturgeschichte und Naturlehre, von Prof. R. Neumann, in welchem auf 4 Klassen einer solchen Anstalt gerechnet wird. Über Verwendung von Formol als Konservierungsmittel von Prof. Dr. Pfurtscheller. — Unsere wichtigsten Beleuchtungsmittel, Lehrprobe von R. Berndt. — Die Berechnung der Spannung und des Stromes bei Gleichstromdynamomaschinen von Ingenieur P. Czygan. — Neben andern größeren und kleineren Arbeiten seien noch die Unterrichtsproben, Mitteilungen über neue Lehrmittel und Apparate,

Schülerversuche, Beobachtungen von physikalischen Erscheinungen, an Tieren und Pflanzen usw. erwähnt.

Da die verschiedensten Fragen, welche den Unterricht betreffen, berührt werden, darf die Zeitschrift besonders denjenigen Lehrern empfohlen werden, welche auf andere Weise keine Gelegenheit haben, sich mit den Fortschritten in der Wissenschaft und im Unterrichtswesen bekannt zu machen.

Auch die beigelegte Jugendschriften-Warte, welche vom Hamburger Prüfungsausschuß für Jugendschriften herausgegeben wird, läßt sich bestens empfehlen. Wenn auch für das kommende Jahr für die Wiener Lehrmittel-Zentrale eine „Österreichische Jugendschriftenrundschau" beigelegt wird, so kann die Jugendschriften-Warte um den Mehrbetrag von 1 Krone noch weiter bezogen werden.

3. **Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte.** 76. Versammlung zu Breslau. 18.—24. Sept. 1904. Herausg. im Auftr. des Vorstandes und des Geschäftsführers von Alb. Wangerin. I. Teil. Die allgem. Sitzungen, die Gesamtsitzung beider Hauptgruppen und die gemeinschaftlichen Sitzungen der naturwissenschaftlichen und der medizinischen Hauptgruppe. 240 S. mit 18 Abb. Leipzig 1905, F. C. W. Vogel. 4 M.

Der Bericht über die hier genannte Versammlung bietet heuer ein erhöhtes Interesse für uns, da — wie bereits in der Einleitung berichtet wurde — in der Hauptsitzung der beiden wissenschaftlichen Hauptgruppen wichtige Beratungen über die Gestaltung des naturkundlichen Unterrichts abgehalten wurden.

Aber auch die übrigen Vorträge erwecken vorherrschendes Interesse. In den allgemeinen Sitzungen sprachen: W. Roux (über die Entwicklungsmechanik, einen neuen Zweig der biologischen Wissenschaft), H. Gazert (Die deutsche Südpolarexpedition), Eugen Mayer (Die Bedeutung der Verbrennungskraftmaschinen für die Erzeugung motorischer Kraft), G. Haberlandt (Sinnesorgane der Pflanzen) und L. Rumbler (Zellenmechanik und Zellenlehre). — In der gemeinschaftlichen Sitzung der naturw. Hauptgruppe sprachen Ed. Brückner, H. Meyer und J. Partsch (über die Eiszeiten in den Alpen, in den Tropen und in europäischen Gebirgen zwischen dem nordischen und alpinen Eisgebiet). — In der gemeinschaftlichen Sitzung der medizinischen Hauptgruppe sprachen E. Grawitz (über die Bedeutung der farblosen Blutzellen), M. Askanazy (über Ursprung und Schicksale der farblosen Blutzellen) und P. Ehrlich (über die eosinophilen Zellen).

4. **F. Hirts Realienbuch.** Stoffe für den Unterricht in den Realien. In schulgemäßer Form herausg. von H. Nowack, J. G. Paust, F. Steinwelter, H. Sieber, R. A. Rohn in 4 Ausgaben. Breslau 1904, F. Hirt.
   Nr. 7. Größere Ausgabe (B). Pflanzen- und Tierkunde. Bearb. von J. G. Paust u. F. Steinweller. 9., durchgeseh. Aufl. 132 S. mit 65 Abb. 55 Pf.
   Nr. 8. Physik, Chemie und Mineralogie, bearb. von J G. Paust. 9., neubearb. Aufl. 96 S. mit 78 Abb. 40 Pf.

Nr. 7 ist ein für einfache Verhältnisse bestimmter und recht gut angelegter Leitfaden für den Unterricht in Pflanzen- und Tierkunde, welcher sich von der früher genannten Auflage (Jahresbericht 27. Bd., S. 104) nicht unwesentlich unterscheidet. Die Pflanzen sind nach Standorten gruppiert. Es werden typische Arten aller Gruppen in guten Beschreibungen vorgeführt und verwandte Arten genannt. Selbst die Sporenpflanzen und ausländische Kulturpflanzen sind aufgenommen. Be-

sonders werden die Beziehungen zum Menschen hervorgehoben, Anbau, Veredlung und Verwendung. Zum Schlusse folgt ein Abschnitt über Bau und Leben der Pflanzen und eine Übersicht des Linnéschen und eines natürlichen Systems. Eingestreute Fragen machen auf die Verwandtschaftsverhältnisse und anderes aufmerksam, was der Lehrer zur Ergänzung beifügen kann.

Die Tiere sind im allgemeinen systematisch geordnet, doch werden bekanntere Arten bei den Kreisen und Klassen vorangestellt und am Schluß einer Gruppe deren Merkmale angegeben. Ein Abschnitt über das Leben der Tiere bespricht einiges aus der Biologie. Der Anhang über den menschlichen Körper bringt am Schluß Maßregeln zur ersten Hilfe bei Unglücksfällen.

Das Heft enthält gute Bilder, wenn auch nicht in großer Zahl.

Nr. 8 belehrt auf 60 Seiten in recht ansprechender und leicht faßlicher Weise über die wichtigsten Lehren der Physik, indem von der Anschauung oder den Experimenten ausgegangen wird und gute Abbildungen von Apparaten in genügender Zahl beigegeben sind. Auch der chemisch-mineralogische Teil ist für einfache Verhältnisse recht brauchbar. Er enthält sogar einiges recht Passende aus der organischen Chemie. Beide Hefte sind daher an der Hand des Lehrers in Schulen gut verwendbar.

5. Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. 109. Lief. Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller. Ausgewählt und zusammengestellt von E. Lemp. V. Aus Natur und Leben. VIII u. 163 S. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing. 1,20 M.

Mit dem vorliegenden Bändchen ist die reiche Sammlung deutscher Schulausgaben (Jahresbericht 56. Bd., S. 71, 72) auch mit einer Auswahl aus den Schriften naturwissenschaftlichen Inhaltes bereichert worden, welche vielfach Anklang finden dürften und den Leser ermuntern werden, dieses und jenes der Werke ganz zu studieren, von welchen hier nur Bruchstücke gegeben wurden. Die Namen Roßmäßler, Budde, Hesdörffer, Marshall, Masius, Bölsche, Stinde, Helmholtz, Klein und Meyer haben einen so guten Klang, daß eine Auswahl aus ihren Schriften für die Lektüre an höheren Schulen gewiß von Erfolg begleitet sein wird. Vorbemerkungen über das Leben und die Tätigkeit werden vorausgeschickt und in geschickter Auswahl sind 12 gediegene Aufsätze von ihnen in dieser Sammlung vereinigt, die in dem handlichen Bändchen geboten wird.

6. Prof. Dr. **R. Hesse**, Abstammungslehre und Darwinismus. IV u. 128 S. mit 37 Figuren im Text. (Aus Natur und Geisteswelt) Leipzig 1904, B. G. Teubner. 1,25 M.

Wir haben beim ersten Erscheinen dieses Werkchen eingehend besprochen (Jahresbericht 55. Bd., S. 157) und als ein solches bezeichnet, das richtige Anschauungen über eine so erfolgreiche Lehre zu verbreiten geeignet ist. Die neue Auflage ist an einigen Stellen etwas erweitert, so bei der Ausdehnung der Abstammungslehre auf den Menschen, und ist um einige erklärende Abbildungen vermehrt worden. Es ist sehr erfreulich, daß in so kurzer Zeit das Erscheinen einer neuen Auflage nötig wurde.

7. Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. Herausgegeben von Otto Schmeil in Magdeburg und W. B. Schmidt in Leipzig. Heft 4. Dr. Erich Binder in Dresden: Beiträge zur Entwicklungs-

geschichte des chemischen Unterrichts an deutschen Mittelschulen. 34 S. Leipzig, 1903. B. G. Teubner. 80 Pf.

Das hier behandelte Thema ist sehr zeitgemäß, da der chemische Unterricht an vielen Schulen, namentlich an den Gymnasien, noch immer nicht auf der Stufe steht, wie man es bei der Bedeutung dieser Anstalten für die Vorbildung so wichtiger Berufszweige erwarten sollte. Die erste Anregung zu einem besonderen Unterricht in der Chemie wird auf Liebigs Einfluß in Hessen zurückgeführt und die allmähliche Entwicklung dieses Unterrichts in mehreren deutschen Kleinstaaten, besonders aber in Sachsen und Preußen beleuchtet. Neben den abfälligen Ansichten der Philologen werden die günstigen Urteile anderer Schulmänner über den geistbildenden Einfluß des chemischen Unterrichts angeführt. Am Schlusse werden verschiedene Arten von Lehrbüchern kurz besprochen und reichhaltige Literaturangaben geboten. Wir wollen hoffen, daß die hier gegebene Anregung, wie manche andere Stimme, die in unserer Zeit laut wurde, endlich zu einer entsprechenden Berücksichtigung der Chemie an Gymnasien führen werde.

8. **Maria Middeldorf**, Lehrerin, Katechismus der Haushaltungskunde und Naturlehre. Lernbüchlein für Schülerinnen der Volksschule. 3., verb. Aufl. 99 S. mit 8 Abb. Düsseldorf 1905, L. Schwann. 50 Pf.

Das vor 2 Jahren zum ersten Male genannte Büchlein liegt nun zum dritten Male vor, gewiß ein Beweis dafür, daß ein Bedürfnis dafür vorhanden. Die neue Auflage zeigt einige kleine Änderungen, denen gelegentlich bei neuen Auflagen noch eine oder die andere folgen kann, um dem recht guten Werkchen völlige Korrektheit zu geben.

9. Haushaltungs- und Naturkunde, Lehrbuch für Mädchen-Oberklassen der Volksschulen. Herausg. von einer Kommission des Vereins katholischer Lehrerinnen, Bezirksverband Essen. I. Teil. Haushaltungskunde und Naturlehre. 4., verb. Aufl. XII u. 164 S. Düsseldorf 1904, L. Schwann. 1,60 M.

Das vom Referenten schon eingehend gewürdigte Werkchen (vergl. Jahresbericht 55. Bd., S. 161) enthält einige Änderungen. Auch sind die daselbst angedeuteten Errata verbessert worden. Einige Kapitel aus der Physik sind an dem Ende des Buches im Zusammenhang dargestellt, wo sie gewiß auch besser passen. Das schon früher als gut angelegt bezeichnete Hilfsbuch hat dadurch wesentlich an Brauchbarkeit gewonnen.

10. Prof. Dr. **Alwin Oppel**, Natur und Arbeit. Eine allgemeine Wirtschaftskunde. I. Teil X u. 352 S. mit 99 Abb., 13 Kartenbeilagen u. 7 Tafeln in Schwarzdr. II. Teil X u. 458 S. mit 119 Abb., 10 Kartenbeil. u. 17 Tafeln in Bunt- u. Schwarzdr. Leipzig 1904, Bibliograph. Institut. Geb. je 10 M.

Es gibt eine Menge wissenswerter Dinge, für welche im Schulunterricht kein Platz ist oder aus welchen höchstens gelegentlich Einzelnes vorgenommen wird, sei es in der Geographie und Geschichte, oder den verschiedenen Zweigen des Naturwissens. Da ihre Kenntnis trotzdem sehr wünschenswert, ja für die allgemeine Bildung notwendig erscheint, bleibt zur Ergänzung der Schulbildung nur der Weg der häuslichen Lektüre übrig und dieser zu dienen, sei es nun für Erwachsene oder die reifere Jugend, können die vorliegenden Bände als sehr geeignet bezeichnet werden. Natur und Arbeit betitelt der Verfasser sein Werk, denn die Natur liefert dem Menschen alles, was ihm zu seinem Dasein nötig ist, und mit seiner Arbeit paßt er die Rohstoffe seinen Zwecken an. Der Verfasser untersucht das Verhältnis zwischen beiden und ihre Wechselwirkung von den ersten Zeiten an, in welchen die Tätigkeit des

Menschen beobachtet werden konnte bis zur Gegenwart. Er verfolgt das Aufsuchen der mineralischen Naturkörper unter der Erde und das der organischen Körper an der Erdoberfläche, zeigt, wie der Mensch der Steinzeit mit den einfachsten Mitteln arbeitete, und wie im Laufe der Zeit dieselben vervollkommnet und zu den feinsten Werkzeugen und den höchst entwickelten Maschinen wurden, wie sich dabei die Lebensverhältnisse in den verschiedensten Ländern gestalteten und welche soziale Einrichtungen sich dadurch allmählich entwickelten. Zahlreiche Abbildungen versinnlichen die Stufen der Entwicklung und auf Karten wird die Verteilung der Naturkörper an der Erdoberfläche, die Verteilung des Menschengeschlechtes und seiner Kulturzustände erläutert. Neben der Entwicklung der Industrie wird auch die des Handels und Verkehrswesens betrachtet und durch zahlreiche statistische Angaben in gehöriger Weise beleuchtet.

Für Schul- und Volksbibliotheken ist das Werk sehr empfehlenswert.

11. **Friedrich Ratzel**, Über Naturschilderung. VIII u. 394 S. mit 7 Bildern in Photogravüre. München 1904, R. Oldenbourg. Geb. 7,50 M.

Dieses Werkchen hat der Verfasser allen Naturfreunden gewidmet, namentlich den Lehrern der Geographie, Naturgeschichte oder Geschichte, die in ihren Schülern den Sinn für die Größe und Schönheit der Welt wecken wollen. „Schilderungen in Reise-, Länder- und Völkerbeschreibungen sind längst in die Lesebücher usw. eingewandert, doch oft wiederholen sich darin dieselben Abschnitte immer wieder. Zum Nachdenken und Nachempfinden der Naturbilder, zu ihrem Nachschaffen im Unterricht" — sagt der Verfasser — „müssen die Werke unserer Dichter und Künstler beigezogen werden, da sie die Natureindrücke eindringlicher wiedergeben, und für viele Menschen Poesie und Kunst verständlichere Dolmetscher der Natur sind als die Wissenschaft. Und der Lehrer, der auf das Gefühl seiner Schüler mit zu wirken versteht, bringt sie in ein lebendigeres Verhältnis zur Natur. Erst durch die Erziehung zum Kunstverständnis wird die verstandesmäßige naturwissenschaftliche Aufklärung zum wahren Naturgenuß."

Der so verdienstvolle Herr Verfasser hat in seinen zahlreichen früheren Schriften sich bestrebt, die Geographie in den Zweigen auszubilden, die zu ihrer Belebung beitragen und zugleich den Bedürfnissen des praktischen Lebens dienten. In der vorliegenden, erst nach seinem Tode erschienenen Schrift setzt er die Naturwissenschaft, speziell die Geographie in Beziehung zur Kunst, als welche er die Naturschilderung ansieht, indem er sie der trocknen Beschreibung, der einfachen Aufzählung von Merkmalen des Einzelnen und natürlichen Gruppen entgegenstellt. In den Lehrbüchern der Geographie soll die Beschreibung nicht nur wissenschaftlich sein, sondern auch künstlerisch. Das führt Ratzel in überzeugender Weise aus und zeigt, wie das nicht nur von großen Gelehrten, sondern auch von Dichtern in hohem Grade verstanden wurde, und wie das Wort dabei in ähnlicher Weise auf das Gemüt und den Verstand wirkt, wie es der Pinsel und der Griffel des Malers tut, wie endlich sich beide ergänzen und so eine wahre Naturfreude und Naturfreudigkeit erzielen. Das Werk des ungemein belesenen Autors bringt dem Leser eine Fülle anregender Ideen und kann vielfach befruchtend auf den Unterricht wirken. Gar manchem wird dadurch das Verständnis eines Gemäldes, einer Reisebeschreibung oder der Schilderung einer Gegend klar gemacht werden. Nicht unerwähnt darf daher bleiben, daß der schön ausgestattete Band

mit einer kleinen Zahl reizender Landschaftsbilder geziert ist, welche die Worte des Textes in schönster Weise unterstützen.

12. Dr. **Th. Schmidt** und **Fr. Drischel**, Naturkunde für höhere Mädchen- und Mittelschulen. IV. Teil: Der naturkundliche Stoff für 80 Lehrstunden des 7. Schuljahres in höheren Mädchen- und Mittelschulen, bearb. von Fr. Drischel. 2., verb. Aufl. (3.—9. Tausend). 274 S. mit 177 in den Text gedr. Abb. Breslau 1903, M. Woywod. 1,50 M.

Da Referent über die andern 5 Teile dieses Werkes bereits berichtet hat (Jahresbericht Bd. 53, S. 144 und Bd. 54, S. 173), erübrigt hier nur noch einige Worte über den 4. Teil zu sagen, welcher den Abschluß des in den 3 ersten Teilen enthaltenen naturgeschichtlichen Lehrstoffes bietet, während der 5. und 6. Teil Physik und Chemie behandeln. Es wird mit der Pflanzenzelle, ihrem Wachstum und ihren Bestandteilen begonnen, die Gewebe und die darin sich abspielenden Vorgänge werden untersucht, mehrfach mit passenden Versuchen, so daß verschiedene Erscheinungen des Pflanzenlebens klar werden. Sodann werden die niederen Pilze besprochen, Spaltpilze und Hefepilze; wobei die Krankheitserreger und ihre Bekämpfung zur Sprache kommen; es folgen die höheren Pilze, andere Kryptogamen, die Palmen und andere Pflanzengruppen, in- und ausländische Nutzpflanzen. Eine Übersicht des Pflanzenreiches und ein Abschnitt über geographische Verbreitung der Pflanzen und Tiere schließt diesen Abschnitt, der vielfach Anlaß zu erweiternden Erklärungen des Lehrers bietet, der dabei teils auf den Stoff der ersten Teile des Werkes zurückzugreifen, teils Ergänzungen beizufügen Gelegenheit findet.

Die zweite Hälfte des Bandes enthält die Lehre vom Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers, bei welcher Gelegenheit auch ein Rückblick auf Bau und Leben der Tiere und Pflanzen geworfen wird, so daß die Schüler in der Zeit ihres Aufenthaltes in der Schule eine recht hübsche Vorbereitung für das Leben gewinnen können. Gewiß wird mancher in der Auswahl und Behandlungsweise kleine Abänderungen der Zusätze wünschen. Doch das kann ja beim Unterricht leicht geschehen. Jedenfalls findet aber der Lehrer in dem Werke, das auch durch gute Bilder ausgestattet ist, eine gute Grundlage für den Unterricht, mit der er die Zwecke desselben erreichen kann.

13. **Carl August**, Die Grundlagen der Naturwissenschaft. 63 S. Berlin 1904, H. Walther. 1,50 M.

Es ist schwer, sich in den Gedankengang des Verfassers einzuleben. Es möge daher nur die am Schlusse von ihm gegebene Bezeichnung seiner Weltanschauung angegeben werden. Er nennt sie: idealrealistischen, absolut und konkret monistischen, relativ dualistischen, hylozoisch pluralistischen, trinitarisch theistischen Pantheismus. Ein weiteres Eingehen hat kein Interesse.

IV. Naturgeschichte der drei Reiche.

1. **Ernst Walther**, Der Unterricht in der Naturgeschichte nach biologischen Gesichtspunkten bearb. II. Abteilung: Mittelstufe u. III. Abteilung: Oberstufe. Leipzig 1904, A. Hahn. Je 2 M.

Wir haben im vergangenen Jahre (S. 168) die 1. Abteilung dieses sehr praktisch angelegten Leitfadens angezeigt und können nun mitteilen, daß auch die beiden obern Abteilungen des Werkes in einer sehr hübschen Weise durchgeführt wurden, so daß es als ein wertvolles

Hilfsmittel für den Unterricht bezeichnet werden kann. In bester Weise wird die biologische Unterrichtsweise durchgeführt. Die II. Abteilung unterscheidet sich von der ersten besonders durch die angewendete vergleichende Betrachtung, durch welche der geistige Blick des Kindes erweitert wird, und führt in lebensvollen Bildern abermals eine Reihe heimischer Naturkörper vor, so aus dem Laubwalde Bäume, Kräuter und Tiere und vom Feld die Getreidearten, die Kartoffel und Unkräuter, sowie Tiere. Es folgen einige Pflanzen der Feldraine, darauf ein Bild des Herbstes in Feld, Wald und Wiese, Einiges über Topfpflanzen in der Wohnstube und unangenehme Gäste im Hause, dann ein Blick auf das Tier- und Pflanzenleben an der deutschen Seeküste, einige Metalle und Gesteine und endlich eine Zusammenfassung des besprochenen Gegenstandes.

Die III. Abteilung beginnt mit einigen Vorbemerkungen über die Unterrichtsweise, in welcher der Verfasser in sehr zeitgemäßer Weise seine Gedanken über die Unterrichtsmethode darlegt. Er geht sodann wieder auf einzelne Örtlichkeiten ein, schildert das Feld im Frühjahr, Pflanzen und Tiere des Sumpfes, den Gemüsegarten und den Nadelwald. Ein Anhang bespricht einzelne Tiere und Pflanzen der Mittelmeerländer, der Alpen und des Nordens, sowie einige Mineralien, gibt darauf Beobachtungen aus den „Anlagen", der „Sandgrube", dem „Schutthaufen", dem „Stoppelfelde" u. a. Zum Schlusse findet man wieder allgemeine Betrachtungen über das gesamte Material.

Ausländische Tiere und Pflanzen werden nicht besprochen. Kurze systematische Zusammenfassungen werden gelegentlich eingefügt, ebenso Übersichten über anatomische und biologische Lehren; Bilder sind nicht beigegeben, dagegen wird auf die Anschauung der Naturkörper selbst, auf verschiedene andere Lehrmittel hingewiesen. In sinniger Weise werden die Naturauffassung aus unseres Volkes Vorzeit, die Bedeutung der Namen, die Symbolik der Tiercharaktere in Sprichwort, Fabel und Märchen u. a. zur Sprache gebracht. Wie gesagt, eignet sich das Werk sehr wohl dazu, dem Volksschullehrer seine Arbeit zu erleichtern.

2. Dr. **B. Plüß**, Leitfaden der Naturgeschichte. Zoologie — Botanik — Mineralogie. 7., verb. Aufl. VIII u. 272 S. mit 274 Bildern. Freiburg 1904, Herdersche Verlagsbuchh. 2,50 M.

Das vom Referenten mehrfach besprochene Werkchen zuletzt eingehend Jahresbericht 52. Bd., S. 137), ist in der neuen Auflage abermals durch weiter eingestreute biologische Bemerkungen den Anforderungen der Zeit näher gerückt worden, wodurch andrerseits einige Kürzungen und Auslassungen nötig wurden. Da der Charakter des Buches dadurch nicht wesentlich verändert wurde, darf sich Referent wohl diesmal mit der kurzen Anzeige von dem Erscheinen dieser neuen Auflage des anerkannt guten Buches begnügen.

3. **Strobel**, Anatomie, Morphologie und Physiologie der Pflanzen, Tiere und Menschen. Ein Lehrbuch für Seminaristen nach den neuen Lehrplänen. Ein Leitfaden zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung. 181 S. mit 33 Abb. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 1,80 M.

Dieses Werkchen bietet eine übersichtliche Darstellung des allgemeinen Teiles der Naturgeschichte der lebenden Wesen. Die Anatomie, Morphologie und Physiologie der Pflanzen und der Tiere, Anatomie und Physiologie des Menschen und einiges über die Gesundheitslehre wird vorgeführt. Auch wird in passender Weise vielfach auf biologische Daten eingegangen. Man könnte sich nach einem vorangegangenen Unterricht

über spezielle Botanik und Zoologie mit dem Buche befreunden, wenn nicht so manche unrichtige Angaben sich eingeschlichen hätten, welche bedenklich genug sind, sie einem angehenden Lehrer lehren zu wollen. Es seien nur einige Punkte angegeben, welche sehr auffallend sind. So heißt es (S. 10), die Zellen mehrzelliger Pflanzen sind flach. — (S. 12) Das Blattgrün fehlt einigen Algen und den Flechten. — Die Abbildung (S. 20) stellt das Kambium zwischen Kernholz und Splint. — (S. 28) Breite Blätter haben stets netzartige Adern (und der Mais, die Tulpe usw.). — (S. 34) Nacktsamige Pflanzen haben keine Keimblätter. — (S. 87) Kamel und Strauß sind Sohlengänger. — Irrig ist die Vermehrung des Kuckucks geschildert (S. 96). — Bei den Insekten ist nicht angegeben, daß auch ihre Eier oft überwintern. Manche Definitionen sind ungenau. (S. 169) Helle Gegenstände sollen schlechte, dunkle gute Wärmeleiter sein.

Man kann daher das Werkchen nicht wohl in dieser Form zur Unterweisung für Lehrer empfehlen.

4. Dr. **Karl Kraepelin**, Naturstudien in Wald und Feld. Spaziergangsplaudereien. Ein Buch für die Jugend. 2. Aufl. VIII u. 187 S. mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 3,60 M.

5. — — Naturstudien im Garten. Ein Buch für die Jugend. 2. Aufl. VIII u. 186 S. mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. Ebenda. 3,60 M.

6. — — Naturstudien. Ein Buch für die Jugend. Aus des Verfassers „Naturstudien im Hause“, „im Garten“ und „in Wald und Feld“ ausgewählt vom Hamburger Jugendschriftenausschuß. 110 S. mit Zeichnungen v. O. Schwindrazheim. Ebenda. 1 M.

Von den hier genannten Werken sind die beiden ersten schon wiederholt zur Anzeige gekommen (Jahresbericht 28. Bd., S. 81, 52 Bd., S. 178 und 55. Bd., S. 161), und wurden als eine außerordentlich gute Lektüre für die Jugend empfohlen, welche in sehr zweckmäßiger Weise den Schulunterricht zu unterstützen und zu ergänzen vermag in solchen Punkten, wo die Zeit nicht ausreicht, sich eingehender damit zu beschäftigen. Es ist ein erfreuliches Zeichen für den Wert der „Naturstudien“, daß sie in so kurzer Zeit von neuem aufgelegt werden mußten, indem es ein Beweis dafür ist, wie auch außer der Schule der Wert der neuen Unterrichtsmethode in weitere Kreise eindringt. Die neuen Auflagen sind wohl nicht sehr verändert, doch haben gelegentlich kleine Verbesserungen im Text und in den Zeichnungen stattgefunden, so daß das früher ausgesprochene günstige Urteil auch den neuen Ausgaben ungeschmälert zuteil werden kann.

Das dritte der vorliegenden 3 Bändchen, ebenso nett ausgestattet wie die früher erschienenen, bietet eine Auswahl aus den beiden erstgenannten und aus den „Naturstudien im Hause“. Es sind 9 Abschnitte darin geboten (Wasser, Spinne, Stubenfliege, Pilze der Wohnung, Regenwürmer, Laubfall und immergrüne Pflanzen, Vogelleben im Frühling, Forstschädlinge und Forsthalter, Wasserpflanzen). Die Leser dieses letzten Bändchens werden gewiß durch dasselbe so viel Interesse an der leicht verständlichen und gemütlichen Darstellungen gewinnen, daß sie sich bald auch den unverkürzten Bänden zuwenden werden, aus welchen die 9 Abschnitte ausgewählt wurden. Dem Verfasser können wir aber nur Dank wissen, daß er in so passender Weise die Liebe zur Natur in weiteren Kreisen verbreiten hilft.

V. Anthropologie.

1. Dr. **Adolf Heilborn**, Der Mensch. Sechs Vorlesungen aus der Anthropologie. Mit zahlreichen Abbildungen im Text. (Aus „Natur und Geisteswelt".) VIII u. 110 S. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Dieses dem Prof. Haeckel gewidmete Werkchen behandelt die Wissenschaft vom Menschen in sachlicher und doch volkstümlicher Weise und ist offenbar für Leser reiferen Alters bestimmt. Es beginnt mit unserm gegenwärtigen Wesen über den Ursprung des Menschen, weicht aber von dem auch hier mitgeteilten Stammbaum Haeckels insofern ab, als mit dem Heidelberger Anthropologen H. Klaatsch der Mensch nicht von den Anthropoiden, sondern wie diese als Nebenzweig von diesem Mittelgliede zwischen dem Halbaffen und einem niedern Affen abzuleiten sei. Im zweiten Kapitel wird die embryonale Entwicklung des Menschen geschildert und dabei auf mancherlei Hemmungsbildungen hingewiesen. Es wird sodann auf die Proportionen der Menschengestalt und abnorme Größenverhältnisse hingedeutet. Es werden sodann die Menschenrassen nach verschiedenen Autoren unterschieden und ihre Verschiedenheiten angegeben, es wird der Ursprung des Menschengeschlechtes aufgesucht und einzelnes über die fossilen Funde von menschlichen Gebeinen und von Werkzeugen erwähnt. Das Werkchen ist mit Berücksichtigung der neuesten Funde und der darauf gegründeten Anschauungen über den Ursprung das Menschengeschlechtes geschrieben, und kann jedem empfohlen werden, der über diese Anschauungen eine genügende Aufklärung zu haben wünscht. Es ist auch mit instruktiven Abbildungen versehen. — Wenn der Verfasser im Laufe seiner nicht anzufechtenden Ausführungen auch angibt, der Blinddarm sei für den Menschen zwecklos, wird dem von anderer Seite widersprochen, indem man ihm ebenfalls eine Rolle bei der Verdauung zuschreibt.

2. Dr. **Gustav Paul**, Direktor, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten und verwandte Institute. VII u. 196 S. mit 91 in den Text gedruckten, darunter 2 farb. Abb. Wien 1903, Fr. Deuticke. 2,50 K.

Die große Wichtigkeit, welche man heutzutage der Anwendung hygienischer Maßregeln auf allen Gebieten des Lebens beilegt, bringt es mit sich, daß besonders auch in den Schulen ihre Sätze gelehrt und angewendet werden. Zum Gebrauche an den Bildungsanstalten für Lehrer sind schon manche für diesen Zweck recht gute Lehrbücher erschienen, zu denen auch das vorliegende gezählt werden kann, und zwar um so mehr, als es auch für den Lehrer die einschlägigen behördlichen Verordnungen usw. mitteilt. Im 1. Abschnitte werden die Organe des menschlichen Körpers in übersichtlicher und klarer Weise beschrieben. Zugleich wird die Pflege der Organe besprochen und hierbei manches als schädlich bezeichnet, das man vielfach als zweckmäßig anzusehen gewohnt ist. Im 2. Abschnitte, „Allgemeine Gesundheitslehre", werden die Verhältnisse untersucht, welche auf die Gesundheit von Einfluß sind, und die Mittel besprochen, die geeignet sind, schädlichen Einwirkungen entgegenzuarbeiten. Wie wichtig die Kenntnis solcher Mittel ist, ergibt sich aus den mitgeteilten, darauf Bezug nehmenden statistischen Daten; so gibt es z. B. noch immer Personen, welche gerade in der Schutzimpfung gegen die Blattern die häufige Ursache der Verbreitung anderer Krankheiten erblicken. Wenn eine solche beim Impfen durch das Blatterngift anderer Menschen wohl denkbar ist,

so kann sie bei der gegenwärtigen Methode des Impfens mit tierischem Impfstoff als ausgeschlossen betrachtet werden.

Der 3. Abschnitt behandelt die „Erste Hilfe bei Unfällen" und der 4. Abschnitt die Schulhygiene nach allen Richtungen.

Das Lehrbuch kann als seinem Zwecke vollkommen entsprechend bezeichnet werden, so daß seine Verwendung beim Unterricht in den gedachten Anstalten den besten Erfolg erwarten läßt.

3. **Franz Mohaupt**, Kleiner Gesundheitsspiegel. Ein Lesebuch für Jung und Alt. 2., verb. Aufl. IV u. 192 S. Tetschen 1903, O. Henckel. Geb. 2 M.

Der Verfasser gibt unter diesem Titel eine Umarbeitung der von ihm unter dem Decknamen Ernst Schelmerding herausgegebenen hygienischen Episteln für Lehrer und Eltern nun schon in zweiter Auflage heraus. Er belehrt in zweckentsprechender Weise über die Organe des menschlichen Körpers, ihre Lage und ihre Verrichtungen und gibt dabei gute Maßregeln zur Erhaltung der Gesundheit und zur Kräftigung des Körpers; geht auch auf die Ernährung ein, auf die Wohnung, deren Heizung und Beleuchtung, auf die Kleidung usw. Zum Schlusse folgen noch Ratschläge für die erste Hilfe bei Unglücksfällen.

Das teilweise zur Vorbereitung für den Lehrer, andrerseits zur Belehrung der Eltern verfaßte Werkchen ist leicht verständlich geschrieben, nicht in trocknem Lesebuchtone und darf als recht passend, namentlich auch für Volksbibliotheken empfohlen werden.

4. Dr. med. **Alfred Baur**, Hygienischer Bilderatlas für Schule und Haus. 26 Tafeln mit erläut. Text. 33 S. Wiesbaden 1903, O. Nemnich. Geb. 1,50 M.

Auf den 26 Tafeln sind die Bilder, soweit sie bei ihrer Kleinheit und den Nummern von winziger Größe kenntlich sind, wohl meist zweckentsprechend. Taf. 1 behandelt die Mittel zur Blutstillung, 2 und 3 Hilfe bei Unglücksfällen, 4 die Giftpflanzen (wohl überflüssig), 5—8 Krankenpflege, 9—11 Rückgratsverkrümmungen in der Schule und im Hause, 12 Richtiges Sitzen, 13 und 14 Ansteckende Krankheiten im Kindesalter, 15 Krankheiten und körperliche Defekte im Schulalter, 16 Heilpflanzen (ganz unnötig), 17 Ernährungstafel, 18 Wohnung, Kleidung, Heizung, Desinfektion und Impfschutz, 19—23 Zimmergymnastik und Turnen, 24—26 Gesunde Spiele für Knaben und Mädchen.

Das Werkchen bietet manches Gute, dürfte aber auf größere Verbreitung zählen, wenn der erklärende Text ausführlicher, die Bilder nicht gar so klein wären und einige Druckfehler verbessert würden.

5. **Wilh. Bölsche**, Die Abstammung des Menschen. 10. Aufl. mit zahlreichen Abbildungen von Willy Planck. 99 S. Stuttgart 1904, Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. 1 M.

Der Kosmos, eine neugegründete Gesellschaft von Naturfreunden in Stuttgart, hat es sich zur Aufgabe gestellt, gemeinverständliche Schriften auf wissenschaftlicher Basis weitesten Kreisen zugänglich zu machen, und setzt sich zu dem Zweck mit hervorragenden Kräften in Verbindung. Als erster Band ist der vorliegende herausgegeben, welcher in sehr passender und angenehm zu lesender Weise seine Aufgabe löst. Als Anhänger Darwins und begeisterter Schüler Haeckels hat der Verfasser die Abstammung des Menschen von niederen Organismen erklärt. Da er dabei auf die Gesetze eingeht, welche man mit Darwin bei der Weiterentwicklung der Organismen annimmt, zugleich die geologischen Funde der neuesten Zeit und die Entwicklung der Tiere in Rechnung zieht,

erhält der Leser ein überzeugendes Bild, welches ihm die Hypothesen der Abstammung des Menschen in der angeführten Weise als sehr wahrscheinlich erscheinen läßt. Besonders wohltuend ist, daß der Verfasser sich streng an die Sache hält und daher das Werkchen nach keiner Seite hin Anstoß erregen kann.

Eine heikle Frage wurde im I. internationalen Kongreß für Schulhygiene (Nürnberg, 4.—9. April 1904) verhandelt, die Frage nach der Belehrung der Schüler über sexuelle Vorgänge. Von verschiedenen Seiten wurden Vorschläge über eine derartige Belehrung gemacht und dieselbe dem Lehrer für Naturgeschichte aufgetragen. Es wurde auch ein passendes Beispiel für eine solche Unterweisung vorgetragen, wie ein Lehrer in der obersten Klasse des Gymnasiums sie mit Erfolg angewendet habe, indem er zugleich auf die Gefahren der Ansteckung mit geschlechtlichen Krankheiten und anderer Ausschweifung hingewiesen habe. Eine solche Belehrung ist gewiß empfehlenswert; ob aber erst in der obersten Klasse und bei Abgang der Abiturienten die Zeit dafür zu wählen ist, darf zweifelhaft erscheinen, da man gewiß vielfach die Beobachtung machen kann, daß die Schüler schon in jüngeren Jahren sich gegenseitig in ungeeigneter Weise solche Belehrung bieten. Jedenfalls ist es wichtig, die Sache im Auge zu behalten und bei entsprechenden Wahrnehmungen auch schon früher die Sache zur Sprache zu bringen.

VI. Zoologie.

1. Prof. Dr. **Hermann Landois**, Das Studium der Zoologie mit besonderer Rücksicht auf das Zeichnen der Tierformen. Ein Handbuch zur Vorbereitung auf die Lehrbefähigung für den naturgeschichtl. Unterricht an höh. Lehranst. XX u. 800 S. mit 685 Abb. Freiburg 1905, Herdersche Verlagsbuchh. 15 M.

Dieses Werk ist nicht bestimmt für Zoologen vom Fach, sondern es soll die Studierenden der Zoologie auf den Lehrberuf an höheren Schulen vorbereiten, ihnen ein Repetitorium zum Examen sein und ihnen später die Vorbereitung für den Unterricht erleichtern.

Der Verfasser teilt im Vorworte die Lehrpläne für Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen in Preußen mit und bespricht auch die Forderungen, welche an die Kandidaten bei der Prüfung gestellt werden, wobei er besonders auch den Nachweis von Übungen im Zeichnen hervorhebt. Und demgemäß hat er sein Werk eingerichtet, wobei er noch bemerkt, daß auch die Interessen der Forst- und Landwirtschaft berücksichtigt wurden und selbst die Ärzte das Buch verwenden könnten.

Das Werk gliedert seinen Inhalt in aufsteigend systematischer Anordnung in 7 Kreise mit den entsprechenden Klassen und Ordnungen, gibt die Kennzeichen der Abteilungen möglichst kurz und legt das Hauptgewicht auf die monographische Bearbeitung der Arten. An diese schließt sich eine zusammenfassende Schilderung der Gruppen, wobei auch biologische Angaben gemacht werden. Das vorausgeschickte Inhaltsverzeichnis gibt eine Übersicht der systematischen Gliederung. Am Schlusse wird der menschliche Organismus betrachtet.

Die Geschichte der Zoologie wird nicht berührt, auch werden die Hypothesen von Darwin, Haeckel u. a. über die Abstammungslehre nicht erwähnt, da sie nach den behördlichen Bestimmungen nicht in die Schule

gehören. Soll sie aber nicht trotzdem der Lehrer kennen lernen? Die niederen Tiere werden mehr aphoristisch behandelt; der Lehrer soll nur einzelne Vertreter der Kreise und Klassen kennen lernen. Die höheren Kreise des Tierreiches sind ausführlicher dargestellt, und es werden die morphologisch-embryologischen Verhältnisse zum Verständnis des systematischen Zusammenhanges eingehend behandelt. Nach der Nebenbestimmung des Werkes für Landwirte hätte man wohl auch erwarten können, daß die Rassen der Haustiere u. a. hätte besprochen werden können; doch ist das nicht der Fall.

Auf die bildliche Darstellung legt der Verfasser gemäß der Prüfungsordnung viel Gewicht. Wir finden daher viele von den instruktiven Bildern wieder, welche der Verfasser im Verein mit Kraß und Altum im Herderschen Verlage hat erscheinen lassen. Neben diesen sind zahlreiche Abbildungen eingefügt, welche in Umrissen die Tiere und Teile derselben darstellen. Viele derselben sind in ein rechtwinklig sich kreuzendes Liniennetz gezeichnet, um ein leichtes Nachzeichnen an der ebenso vorbereiteten Schultafel zu erleichtern. Die Verwendung dieser Bilder in der Schule ist etwas erschwert durch ihre Einfügung in den Raum eines dicken Bandes. Wäre es nicht zweckmäßiger, diese Vorlagen für das Zeichnen an der Wandtafel in einem besonderen Bändchen zu vereinigen, das der Lehrer als Vorlage in handlicher Weise bei dem Ausführen von Zeichnungen an der Tafel verwenden könnte?

Die geographische Verbreitung der Tierwelt ist in einer kurzen Übersicht nach Möbius angefügt. Fossile Tierformen sind an betreffender Stelle vielfach genannt und auch auf ihr Vorkommen in den verschiedenen Formationen besprochen.

Das Werk kann als sehr geeignet für seinen Zweck: Vorbereitung für das Lehramt bezeichnet werden und wird daher vielen Lehrern, namentlich den Kandidaten für das Lehramt in Preußen willkommen sein.

2. Prof. Dr. **Otto Schmeil**, Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers, sowie für alle Freunde der Natur. Unter besonderer Berücksichtigung biologischer Verhältnisse bearbeitet. 12. Aufl. XIII u. 506 S. mit 16 farb. u. 2 schwarzen Taf., sowie mit zahlreichen Textbildern. Stuttgart 1905, E. Nägele. 4,50 M.

Fünf Jahre sind verflossen, als Referent Schmeils Lehrbuch zum ersten Male an dieser Stelle (Jahresbericht 52. Bd., S. 142) anzeigte, und dasselbe als eine der hervorragendsten Leistungen auf dem Gebiete des Unterrichtes empfehlen konnte. Nun ist das Werk schon in 12 starken Auflagen verbreitet und hat nicht nur in der Lehrerwelt Eingang gefunden, auch andere Freunde der Natur haben durch dasselbe gelernt, die Naturkörper in einer ganz andern Weise zu betrachten. Wenngleich Schmeil nicht der erste war, welcher die biologische Betrachtungsweise in der Schule einführte, so hat er doch durch seine umsichtigen Schilderungen der Einzelwesen gezeigt, wie die Lebensweise mit der genauen Betrachtung der morphologischen Eigenschaften sich vereinigt und ebenso durch die Anordnung in systematischer Folge bewiesen, daß das System die natürliche Vereinigung verwandter Naturkörper gibt, welche durchaus kein Hindernis für die moderne Betrachtungsweise derselben bildet; während es doch das beste Mittel ist, beim Unterricht eine Übersicht der zahlreichen Formen der Tierwelt und Gelegenheit zu den mannigfachen Denkübungen der Jugend zu bieten. Der Beifall, den Schmeils Lehrbücher

und Leitfäden allgemein fanden, veranlaßte auch andere Schulmänner, ihre Lehrbücher in ähnlicher Weise zu gestalten.

Die neue Auflage ist in jeder Beziehung als eine wesentlich vervollkommnete zu bezeichnen. Schon die Ausstattung hat wesentlich gewonnen. Die Druckschrift ist kräftiger und die Beigabe von Bildern weit reichlicher. Vor allem fallen die 18 Tafeln auf, welche künstlerisch vorzüglich gelungen sind und zur Darstellung im Texte in ausgezeichneter Weise passen, ebenso wie es auch von den zahlreichen in den Text gedruckten Bildern gesagt werden kann. Einige der farbigen Tafeln sind getreue Kopien der von Schmeil herausgegebenen und vom Maler Heubach in München ausgeführten Wandtafeln (vergl. S. 211), ein Umstand, welcher die gleichzeitige Verwendung beider Lehrbehelfe in der Schule zustatten kommt. Unter den Textbildern fallen viele der neu gezeichneten durch ihre besonders charakteristische Darstellung der Objekte in ihrer Lebensweise auf.

Ebenso zeigt übrigens auch der Text, wie der Verfasser mit Erfolg bemüht war, seinem Werke eine erfolgreichere Verwendbarkeit zu sichern. Das Buch beginnt jetzt mit einer kurzen Einleitung über den Bau der Zellen und Gewebe, und einer übersichtlichen Zusammenstellung der wichtigsten Lebenserscheinungen in der Tierwelt, und der verschiedenen Baupläne der Tiere, auf welche bei den Einzelbeschreibungen gelegentlich verwiesen wird. Es wird sodann am Bau des menschlichen Körpers der Bau der Wirbeltiere, besonders der Säugetiere erklärt. An vielen Stellen des Textes findet man Erweiterungen, teils durch Aufnahme neuer Arten, teils durch näheres Eingehen auf die Lebensweise einzelner wichtiger Arten, wobei alle Beobachtungen der Neuzeit Verwendung finden, welche ältere Anschauungen und Meinungen berichtigen.

Mit Freuden muß man die große Verbreitung der Schmeilschen Lehrbücher begrüßen, da sie den Beweis liefert, welchen Aufschwung die intensivere Beobachtung des Lebens in der Natur in weiteren Kreisen nimmt, und andrerseits kann man in diesen Werken einen zuverlässigen Ratgeber finden, da Schmeil mit Vorsicht alles vermeidet, was nicht genau erwiesen, und unbegründete Hypothesen nicht erwähnt oder aber als nicht gehörig begründet angibt.

3. Dr. **Otto Vogel**, Dr. **Karl Müllenhoff** und Dr. **Paul Röseler**, Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie. Nach methodischen Grundsätzen bearb. Berlin 1904, Winckelmann & Söhne.

Heft I. Kursus 1 u. 2 (§ 1—50). 21., verb. Aufl. 188 S. Vermehrt um 4 Tafeln in Dreifarbendruck u. mit zum Teil neuen Abb. 1,60 M.

Heft II. Kursus 3 u. 4 (§ 51—100). 18., verb. Aufl. 160 S. Vermehrt um 6 Tafeln in Dreifarbendruck. 1,60 M.

Schon im 32. Bde. des Jahresberichts (S. 105 ff.) wurde die erste Auflage dieses Leitfadens als eine der wichtigsten neueren Lehrbehelfe bezeichnet und eingehend besprochen. Im 49. Bde. des Jahresberichts (S. 114) wurden die beiden ersten Hefte einer neuen illustrierten Ausgabe mit Bezug auf die vorgenommenen Veränderungen (größere Betonung des Biologischen) erwähnt, und nun liegen von dem vorzüglichen Werke neue Auflagen vor, deren Zahl den Beweis liefert, welche Anerkennung dasselbe in weitesten Kreisen gefunden, und daß die Verfasser zugleich das Bestreben erweisen, den Anforderungen der Zeit gemäß ihr Werk stets weiter zu fördern. Schon im Äußern erkennt man in der Vergrößerung des Formates und in der Erneuerung vieler Abbildungen,

sowie in der Beigabe von neuen Bildern eine wesentliche Verbesserung. Von den letzteren sind im 1. Heft eine beträchtliche Anzahl (über 30 Vogelarten) auf 4 kolorierten Tafeln in vorzüglich gelungener Darstellung beigegeben, während das 2. Heft auf 6 Tafeln ebenso gelungene Bilder von Schmetterlingen, Käfern, Konchylien, Strahltieren usw. enthält, so daß diejenigen Tiergruppen, bei deren Erkennung es häufig auf die Farbe ankommt, in farbigen Bildern dargestellt sind. Über die Verteilung des Lehrstoffes sei kurz erwähnt: Kurs I beschreibt einzelne Säugetiere und Vögel, erläutert daran die wichtigsten zoologischen Grundbegriffe, stellt diese Erläuterungen systematisch zusammen und schließt mit einer Repetitionstabelle. Kurs II gibt vergleichende Beschreibungen aus allen Wirbeltierklassen, erweitert die zoologischen Grundbegriffe, stellt diese aus dem I. und II. Kurs zusammen, bringt eine Übersicht der Wirbeltiere und schließt mit Bestimmungstabellen. Kurs III geht in ähnlicher Weise auf die Gliederfüßer ein, Kurs IV behandelt Vertreter der niedern Tierklassen und gibt zum Schlusse die Charakterisierung von 8 Typen des Tierreiches mit Erläuterungen.

Bei der ungemein scharfen Gliederung des Ganzen, dem sorgfältigen Eingehen auf neue Forschungen, auf den Zusammenhang der Organismen, die Entwicklung in geologischen Zeiträumen u. a. fällt nur die systematische Gliederung der Säugetiere auf, welche abweichend von der meist gebräuchlichen Anordnung gehalten ist.

4. **Grabers** Leitfaden der Zoologie für die oberen Klassen der Mittelschulen bearb. von Dr. Robert Latzel, k. k. Gymn.-Dir. 4., veränd. Aufl. 232 S. mit 474 Abb. im Texte, 4 Farbendrucktafeln u. 1 Karte. Leipzig 1904, G. Freytag. Geb. 3,80 K.

Die 3. vom Schulrat Mik herausgegebene Auflage des Graberschen Leitfadens ist vom Referenten im 51. Bde. des Jahresberichts S. 92 besprochen worden. Die vorliegende 4. Auflage ist nach dem Tode des zweiten Herausgebers von dem als Zoologen bestens bekannten Gymnasialdirektor Latzel bearbeitet. Wenn auch die Anlage des Ganzen beibehalten wurde, sind doch im einzelnen manche Änderungen vorgenommen worden. Schon das Äußere ist dadurch verändert worden, daß durch größeres Format und kleinere Druckschrift mehr Raum gewonnen wurde. Sodann ist der früher beigegebene kleine Atlas mit farbigen Bildern entfallen. Die Abbildungen sind freilich — mit wenigen Ausnahmen — ungefärbt, dem Texte eingefügt worden. Viele werden das bedauern, da die farbigen Bilder das Verständnis erleichtern und die Bilder des Atlas außerhalb des Textes ein bequemeres Betrachten gestatteten. Dafür ist manches Bild durch ein neues, passenderes ersetzt und neue Bilder sind eingefügt worden. Von den farbigen Tafeln sind nur 4 beibehalten worden, sowie die Karte der Tierregionen nach Wallace. Auch im Text findet man verschiedene Änderungen. Unwesentlich sind kleine Umstellungen in den Ordnungen einzelner Klassen. Wichtiger sind andere Zusätze und eine schärfere Charakterisierung einiger Gruppen.

Jedenfalls gehört Grabers Leitfaden zu den besten Hilfsmitteln für den systematischen Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien, und der damit unterrichtete Schüler wird auch später noch gern nach seinem Leitfaden greifen, wenn er rasch eine kurze und doch erschöpfende Aufklärung über einen ihm fraglich gewordenen Punkt zu haben wünscht. Besondern Wert haben auch die gelegentlichen Mitteilungen über die geographische Verbreitung der Tiere und der Hinweis auf die geologische Entwicklung der Tierwelt.

5. **Samuel Schillings** kleine Schulnaturgeschichte. Bearbeitung von R. Waeber. Auf Grund der preuß. Lehrpläne von 1901 umgearb. durch J. Seiwert. I. Teil: Der Mensch und das Tierreich. 22. Bearbeitung. 232 S. mit 316 teilw. farb. Abb., sowie 4 Tafeln in vielf. Farbendr. Breslau 1903, F. Hirt. Geb. 2 M.

Schillings Schulnaturgeschichte (vergl. Jahresbericht 42 Bd., S. 109) liegt nun, durch einen dritten Schulmann, gemäß dem neuen Lehrplane, umgearbeitet vor. Die Anordnung des Stoffes ist im wesentlichen die frühere. Doch ist die Lehre vom Bau des menschlichen Körpers vollständig von der Tierkunde getrennt und bedeutend erweitert worden. Bei der Betrachtung der einzelnen Organe ist die Gesundheitspflege gleich der Beschreibung angefügt. In der Systematik ist eine Änderung bezüglich der Stellung des Halbaffen eingetreten, die Zusammenfassungen am Ende der Ordnungen wurden entfernt, dagegen bei den Klassen und Kreisen beibehalten. In größerer Ausdehnung sind biologische Daten eingeflochten, und endlich ist die Einfügung der zahlreichen Abbildungen von Vorteil, da sie nicht nur eine große Anzahl typischer Formen und einzelner Organe vorführen, sondern auch mehrfach ganze Reihen von gleichwertigen Organen vergleichsweise vorführen, so die Füße der Säugetiere und der Vögel, die Köpfe von zahlreichen Vogelarten. Auch die farbigen Tafeln sind sehr zweckmäßig. Das Werk verdient nach wie vor alle Anerkennung.

6. **A. Sprockhoffs** Einzelbilder aus dem Tierreich. Ausgewählte Vertreter der wichtigsten Kreise, Klassen und Ordnungen und ihre Bedeutung für den Menschen, wie für die Herrschaft der Natur, nebst kurzer Charakteristik und Übersicht der Gruppen in Wort und Bild. 6. u. 7. gleichlautende, vielfach verm. u. verb. Aufl. 102 S. mit 71 Abb. Hannover 1904, C. Meyer. 70 Pf.

Sprockhoffs „Einzelbilder" (vergl. Jahresbericht 40. Bd., S. 99 und 101) haben durch die neue Bearbeitung wesentlich gewonnen. Die Beschreibungen sind eingehender und durch Mitteilungen über die Lebensweise der Tiere anregender. Wenn auch ein eigentliches Eingehen auf die Biologie der Tiere nicht stets zu bemerken ist, schadet das wohl nicht, da ja der Lehrer beim Unterricht ohnedies auf die Beziehungen der Organe zu ihren Zwecken aufmerksam macht. Die Vorzüge durch gute Auswahl der besprochenen Tiere und die meist gute Schilderung erklären die Verbreitung des Buches. Trotzdem muß Referent bemerken, daß der geschätzte Herr Verfasser gelegentlich einzelnes hätte ändern können, was zum Teil schon bei den Anzeigen der früheren Auflagen bemerkt werden mußte.

Es möge bemerkt werden: nicht das Fell des Pferdes, sondern die Haut liefert Leder; die kurzen Haare lassen sich wohl nicht zu Polstern verwenden. Das Bild des Wiederkäuermagens gibt keine Klarheit über die Bewegung des Futters im Magen und die Beschreibung daneben ist ebensowenig klar. Merkwürdig klingt die Bemerkung, daß der Elefant sich sogar legen und wieder aufrichten kann. Beim Wale sind die hinteren Gliedmaßen nicht verwachsen, sondern sie fehlen. Zum Fange werden jetzt meist Explosivgeschosse verwendet. Das Bild des Gorilla gleicht mehr dem eines Orang-Utan. Der Affe hat nur 2 Hände und 2 Greiffüße. Das Schwalbennest ist das der Rauchschwalbe, nicht der Hausschwalbe. Die Zugszeiten des Kuckucks und der Grund zu seiner Lebensweise sind nicht genau. Daß die Eier des Straußes dem Ausbrüten der Sonnenwärme überlassen würden, wird stark bezweifelt, da die Wärme des Sandes zu hoch wird. Die Schildkröten haben kalkschalige Eier. Die Schildkröte hat Schilde, nicht Schilder.

7. **E. Blum**, Tierkunde. Nach biologischen Gesichtspunkten bearbeitet. VIII u. 179 S. mit zahlreichen Abb. nach Originalzeichnungen von G. Kolb. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. 80 Pf.

Diese, für Volks- und Mittelschulen bestimmte Tierkunde beschreibt eine Anzahl von Tieren in systematischer Reihenfolge. Die Beschreibungen, welche das biologische Moment in richtiger Weise betonen, erinnern an andere der in jüngster Zeit erschienenen Leitfäden dieser Art, ebenso die Bilder, die zwar etwas roh ausgeführt, aber meist ganz richtig und dem Zwecke entsprechend das Tier in einer seine Lebensweise bezeichnenden Umgebung darstellen (nur beim Strauße ist eine Kralle an der 2. Zehe irrtümlich gezeichnet). Die Auswahl der beschriebenen Tiere berücksichtigt in erster Linie die warmblütigen Tiere. Auch die kaltblütigen Wirbeltiere und Insekten zeigen noch verschiedene Repräsentanten. Von den übrigen Tiergruppen sind nur einzelne Vertreter besprochen. Der Inhalt ist auch korrekt; nur bei der Blindschleiche beruht die Angabe, daß der abgebrochene Schwanz nachwachse, auf einem Irrtum. Das Bändchen schließt mit einigen Abschnitten über die Lebensbedingungen der Tiere, über den Kampf ums Dasein und die Schutzfärbung, und ist recht gut verwendbar.

8. Dr. **Ferd. Schaar**, Naturgeschichte für die 2. Klasse der Mädchen-Lyceen. A. Tierkunde. 125 S. mit 126 Abb. Mit Erlaß des Minist. f. Kultus u. Unterricht zum Unterrichtsgebrauche zugelassen. Wien 1903, F. Deuticke. 2 M.

Nachdem in der 1. Klasse (vergl. Jahresbericht 55. Bd., S. 171) die Säugetiere abgeschlossen wurden, sind in der 2. Klasse die übrigen Wirbeltiere vorgeführt worden. Die Tiere sind in systematischer Folge aufgezählt, die Beschreibungen sind in einer den neuern Ansprüchen sich anschließenden Art gehalten, wobei der Verfasser sich stark an Schmeils Lehrbuch anlehnt, am Schlusse der Ordnungen und Klassen werden die Merkmale der Gruppen gegeben. Das sehr schön mit guten Bildern ausgestattete Werkchen erscheint für den Unterricht in einer unteren Klasse geeignet, da wohl in den oberen Klassen noch in mancher Hinsicht eine Ergänzung zu erwarten ist.

9. **A. Goette**, Prof., Tierkunde. (6. u. 7. Teil der Naturwissenschaftlichen Elementarbücher). 2., durchgeseh. Aufl. 240 S. mit 65 Abb. Straßburg 1904, K. J. Trübner. Geb. 1,60 M.

Im 42. Bande des Jahresberichts hat Referent auf das vorstehend in 2. Auflage genannte Werkchen als eine vorzüglich gehaltene kurze Übersicht der Tierkunde hingewiesen. Die Beziehungen der Organe in der Tierwelt zu ihren Zwecken und ihre Veränderungen von den höheren zu den niederen Formen, sowie die Veränderungen gegenüber dem Elemente, in dem ein Tier lebt, werden besprochen. Gelegentlich sind auch in der neuen Auflage kleine Änderungen wahrnehmbar, wie sie den Fortschritten der Wissenschaft entsprechen. Durch das anregende Werkchen wird der Leser jedenfalls angespornt, in eingehenderen Werken die erworbenen Kenntnisse zu erweitern. Der Leser erhält aber von vornherein einen leitenden Faden, er sieht, wie die Tierwelt aus den einfachsten Formen zu immer höheren, bis schließlich zum Menschen sich herausgebildet hat, und wie bei der Organisation der verschiedensten Formen stets die Umstände maßgebend sind, unter denen das Tier lebt, wie das ganze Tier und wie die einzelnen Organe stets der Umgebung und den Lebenszwecken angepaßt sind. Es ist ihm ein sehr anregendes Bild des Lebens in der Tierwelt geboten.

10. **C. G. Friderich**, Naturgeschichte der deutschen Vögel einschließlich der sämtlichen Vogelarten Europas. 5., verm. u. verb. Aufl., bearb. von Alex. Bau. Stuttgart 1904, Verl. f. Naturkunde. Erscheint in Lieferungen von 2—3 Bogen Text mit 2—3 Farbentafeln. Erschienen sind Lief. 1—8. à 1 M.

Das hier genannte Werk ist Vogelfreunden und Ornithologen aus den früheren Auflagen bereits gut bekannt, und die neue Auflage wird daher von vielen freudigst begrüßt werden, um so mehr, als das gediegene Werk nicht nur auf dem bisherigen Gebiete von den Vögeln Deutschlands eingehende Schilderungen bringt über das Leben im Freien, die Pflege in der Gefangenschaft, den Fang und die Jagd, das Aufziehen der Jungen, die Fütterungsarten usw., so daß man es gern und mit Erfolg zu Rate zieht, sondern auch die übrigen Vögel aus ganz Europa, sowie dem angrenzenden Asien und Nordafrika in seinen Bereich zieht. Zugleich sind viele wertvolle Beobachtungen der neueren Zeit dem Text einverleibt, unter denen namentlich auch die langjährigen Beobachtungen des neuen Bearbeiters über Nist- und Brutverhältnisse, Beschreibung der Eier u. a. Aufnahme fanden, sowie von andern über die Wanderungen und die Verbreitung der Vögel, die Umgrenzung der Arten und Abarten, den Farben- und Federwechsel u. a. zahlreiche neue Beobachtungen eingefügt wurden.

Erhöht wird der Wert des Werkes für weitere Kreise durch die populäre Schreibweise neben wissenschaftlicher Genauigkeit und vorzugsweise auch durch die zahlreichen farbigen Tafeln, deren Bilder nach Naturexemplaren entworfen und koloriert wurden. Diese Bilder sind zum großen Teil neu angefertigt, und die Zahl der Tafeln soll um drei erhöht werden.

Die Lehrerwelt sei daher aufs neue auf das prächtige und gediegene Werk aufmerksam gemacht.

11. **Paul Matschie**, Bilder aus dem Tierleben. Eine Sammlung von Schilderungen aus der Tierwelt aller Erdteile. IV u. 470 S. mit einer farb. Kunstbeilage u. 482 Abb. nach Originalen hervorrag. Künstler. Stuttgart 1904, Union. Geb. 18 M.

Der Verfasser beklagt im Vorworte, daß aus Unkenntnis des Naturlebens zahlreiche Naturkörper zugrunde gehen, indem einzelne Arten unmittelbar dem Eigennutze des Menschen geopfert werden, andere aber dadurch zum Erlöschen gebracht werden, daß die Bedingungen ihres Bestehens durch Ausbreitung des kultivierten Bodens ihnen entzogen werden. Schuld daran trage die geringe Vorbereitung der Jugend in bezug auf Kenntnis der lebenden Naturkörper, der erst seit wenigen Jahren größere Aufmerksamkeit zugewendet werde, indem man Anregungen zur Beobachtung des Zusammenhanges zwischen Bau und Leben der Geschöpfe der Jugend biete, und solche Anregung will auch der Verfasser mit seinem Prachtbande gewähren, indem er Tiere aller Klassen und Ordnungen in bunter Reihenfolge dem Leser vorführt. Vorzüglich und belehrend sind die zahlreichen Abbildungen, fast sämtlich in bedeutender Größe, welche die Tiere meist in einer für ihre Lebensweise bezeichnenden Umgebung darstellen, oft vereinigt mit Freunden oder Feinden, so daß man anregende Szenen aus ihrem Leben vor sich sieht, auch häufig ihr Verhältnis zum Menschen erkennt, während einzelne Formen auch in ihrer charakteristischen Gestalt ohne eine Umgebung, von manchen auch nur besonders bezeichnende Teile, viele in ihrer Entwicklung dargeboten werden.

Der Verfasser führt dabei in alle zoologischen Gebiete der Erdober-

fläche und erleichtert den Überblick des zerstreuten Materials durch eine entsprechende Übersicht auf S. IV.

Der Text ergänzt die Bilder in schönster Weise. Er liefert nicht eigentliche Beschreibungen, sondern Schilderungen aus dem Leben der betreffenden Tiere, die imstande sind, beim Leser ein lebhaftes Interesse zu erwecken, und das, was im kurz bemessenen Unterricht oft nur kurz angedeutet werden konnte, in geeigneter Weise zu ergänzen. Das Werk läßt sich daher als anregende Lektüre für jeden empfehlen, der für das Leben in der Natur Interesse fühlt und seine Kenntnisse darin bereichern will, ohne sich einem größeren systematisch angelegten Werke zuwenden zu wollen.

12. **Oswald Seeliger**, Prof., Tierleben der Tiefsee. 49 S. Mit einer farb. Tafel. Leipzig 1901, W. Engelmann. 2 M.

Die Ansichten über das organische Leben im Meere, namentlich in den größeren Tiefen desselben — waren bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts noch recht unvollkommen. In einer Tiefe von mehr als 500 m hielt man alles Leben für unmöglich. Da brachten die Untersuchungen, welche man behufs des Kabellegens (zuerst 1857) machte, die Gewißheit, daß in den größten Tiefen der Ozeane noch Tiere in großer Menge sich finden. Die Folge davon war das Streben, die Tiefen der Ozeane noch gründlicher zu erforschen. Viele Schiffe wurden für solche Zwecke ausgerüstet, neue Methoden der Forschung ersonnen, neue Apparate gebaut, so daß man jetzt schon einen ungefähren Einblick in dieses Leben unter hohem Druck und bei fehlendem Lichte der Sonne besitzt. Ein hübsches Bild von solchen Forschungen und ihren Resultaten führt uns der Verfasser hier vor. Er beleuchtet die Verschiedenheiten der das Leben bedingenden Umstände in den Tiefen gegenüber jenen an der Oberfläche der Gewässer, untersucht ihre Wirkung auf die Organismen, zeigt die Schwierigkeiten, denen man beim Emporheben der Tiefentiere begegnet, nennt die Tierformen, die man dort trifft, und schildert ihre Eigentümlichkeiten. Das Schriftchen ist recht geeignet, irrige Anschauungen, welche durch voreilige Schlüsse einzelner Forscher nach den ersten Ergebnissen der Tiefseeforschungen im Publikum verbreitet wurden, zu zerstören und ein richtiges Bild an ihre Stelle zu setzen. Das in allgemein verständlicher Sprache geschriebene Werkchen sei daher, namentlich für die reifere Jugend bestens empfohlen.

13. **Franz** Frhr. **v. Berlepsch**, Der gesamte Vogelschutz, seine Begründung und Ausführung. 9., verm. u. verb. Aufl. IX u. 132 S. mit 9 Chromotaf. u. 47 Textabb. Zugleich in französischer, italienischer, schwedischer, russischer, finnischer u. holländischer Sprache erschienen. Halle 1904, H. Gesenius. 1,50 M.

Der Verfasser hat dieses Werkchen, um seine weitere Verbreitung zu billigem Preise möglich zu machen, unter Abtretung aller seiner Rechte dem „Deutschen Verein zum Schutze der Vogelwelt" übergeben, und hat damit sein Streben, den begründeten Vogelschutz zu fördern, abermals in uneigennütziger Weise, wie schon wiederholt, tatkräftig bewiesen.

Gestützt auf 25 jährige Erfahrung und mit Benützung der einschlägigen Literatur hat Freiherr v. Berlepsch im Jahre 1899 das vorliegende Werkchen verfaßt, das nun in 9. Auflage vorliegt. Er beabsichtigte damit, den Vogelschutz durch gerechte, nicht übertriebene Würdigung des Nutzens der verschiedenen Vögel zu begründen und die Ausführung desselben nach bewährtem Verfahren möglich zu machen. Welche Aner-

kennung das Werkchen bereits gefunden, möge daraus erkannt werden, daß vom preußischen Ministerium für Landwirtschaft 5500 Exemplare zum Zwecke der Verbreitung bei den königlichen Forstbeamten gekauft wurden. Der Vogelschutz ist nicht als Liebhaberei, als edle Passion, sondern als eine zum Wohle der Menschheit unternommene Maßnahme anzusehen. Von Nutzen ist er aber nur dann, wenn man genau das Leben des Vogels kennt, und wenn solche, die das nicht selbst erforschen können, sich nach den durch Forscher gegebenen Vorschlägen richten.

Das in vieler Hinsicht anregende Werkchen gibt zuerst den Wortlaut der Pariser Konvention zum Schutze der für die Landwirtschaft nützlichen Vögel und ergeht sich dann auf die Art, wie der Vogelschutz auszuführen sei. Indem die Ursachen angeführt werden, welche durch kulturelle Veränderungen der Landschaft veranlaßt, die Abnahme der Vögel bei uns bedingen, wird vor allem die Schaffung von Nistgelegenheiten, wie Nistgehölze, Nistkästen u. a. besprochen. Es wird dabei auf die Eigenart der verschiedenen Vögel besonders hingewiesen. Es wird die Winterfütterung besprochen. Es wird der Fang schädlicher Tiere, namentlich auch der Katzen im Freien, empfohlen und geschildert. Es wird dem Sperling der Krieg erklärt, da dessen Verbreitung stets die Abnahme nützlicher Singvögel zur Folge hat und andere Feinde der Vogelwelt werden genannt.

Das Werkchen ist vor allem dem Lehrer anzuempfehlen, wie sich namentlich aus dem Schlußworte ergibt, in welchem der Verfasser die neuere Methode des Unterrichtes in Zoologie und Botanik, die biologische Methode für das beste Mittel erklärt, den Vogelschutz in der wirksamsten Weise zu unterstützen. Er erinnert dabei auch an die Lehrbücher von Schmeil, und die Zeitschrift Natur und Schule, welche die richtige Erkenntnis der lebenden Naturkörper vor allem befördern. Auch die Ausstattung des Werkchens durch naturwahre Bilder ist noch hervorzuheben.

14. **C. G. Schillings**, Mit Blitzlicht und Büchse. Neue Beobachtungen und Erlebnisse in der Wildnis inmitten der Tierwelt von Äquatorialafrika. XV u. 558 S. mit 302 urkundtreu in Autotypie wiedergegebenen photograph. Original-Tag- und Nachtaufnahmen des Verfassers. 2. Abdruck. Leipzig 1905, R. Voigtländer. 12,50 M.

Das vorliegende Werk gibt in einer so neuen Art Belehrung über die Tierwelt dieses jüngst erschlossenen Teiles der Erde, daß es jedem Gebildeten, vor allem aber dem Lehrer zum Studium empfohlen werden kann. In eigenartiger Ausrüstung hat sich der Verfasser auf den Weg gemacht, die Tierwelt Afrikas zu erforschen. Weniger zog er wie andere Jäger aus, fremde Tiere zu erlegen und die europäischen Museen zu bereichern, mehr war es ihm um die Erforschung der Lebensweise der Tiere zu tun, und zu dem Zweck hatte er sich auch mit besonders kunstreichen photographischen Apparaten versehen, welche an passender Stelle in der Wildnis aufgestellt wurden, so daß ein sich näherndes Wild in der Nacht durch Auslösung eines kräftigen Blitzlichtes auf der Platte sich abbilden ließ. Eine große Anzahl der interessantesten Bilder zeigt uns der vorliegende Band. Ebenso anregend ist auch der Text, welcher zahlreiche Beobachtungen über die Tierwelt schildert und dabei so manches Streiflicht auf die Lebensweise von Tieren wirft, das andern Ansichten, welche man bisher gewohnt war, als richtig anzusehen, widerspricht. Traurig ist dabei die Ansicht, welche der Verfasser über die Zukunft dieser Tierwelt, namentlich der großen Säugetiere äußert, indem die rücksichtslose Verfolgung derselben zu egoistischen Zwecken die baldige

Vernichtung dieser Tierarten zur Folge haben dürfte, indem sie der sich ausbreitenden Kultur des Bodens nicht standhalten können. Ob dieser Ausrottung einer hochinteressanten Fauna noch entgegengewirkt werden kann, läßt sich kaum erwarten. Wohl aber ließe sich ein Versuch machen, wie es die Amerikaner mit ihrem Nationalpark ausführten. Möchte doch das Werk des so verdienstvollen Reisenden dazu Anregung bieten und in den weitesten Kreisen gelesen werden.

15. Prof. Dr. **Dahl** spricht sich in Nr. 49 der „Naturwissenschaftlichen Wochenschrift" (Verlag von Gust. Fischer in Jena) über die Wahl eines zoologischen Lehrbuches für den Unterricht an höheren Schulen aus, indem er 30 Lehrbücher vergleicht, welche in den letzten 8 Jahren erschienen sind. Als Gesichtspunkte, welche er bei ihrer Beurteilung zugrunde legt, nimmt er an: 1. Erzählung der Lebensgeschichte der Tiere; 2. Wechselbeziehungen der Organismen zueinander und Beziehungen zur Außenwelt; 3. Beziehungen zum Menschen; 4. Benennung möglichst vieler Tiere und Einreihung in das System; 5. die Organe werden mit ihren Funktionen und der Lebensweise in Beziehung gebracht, so daß der Bau der Tiere ihrer Lebensweise genau entspricht. 6. Die Anatomie der Tiere wird neben der Physiologie ins Auge gefaßt. 7. Schöne Formen werden in schönen Bildern vorgeführt. 8. Es wird auf das Tier, wie es im Volksmunde, im Lied, Gedicht, Rätsel, Fabel, Sage und Geschichte vorkommt, eingegangen.

Alle diese Punkte werden in den bezeichneten Lehrbüchern berührt, einzelne in höherem, andere in minderem Grade und dem Lehrer die nähere Ausführung überlassen. Neben dem Inhalt berücksichtigt Prof. Dahl auch die beigegebenen Abbildungen. Von diesen unterscheidet er a) biocönotische, welche die Tiere in Beziehung zur Umgebung darstellen, b) ethologische, welche Lebensgewohnheiten der Tiere wiedergeben, c) ökologische, die den Standort des Tieres erkennen lassen, d) physiologische, welche bestimmte Funktionen einzelner Organe deuten, e) ontogenetische, welche die (meist postembryonale) Entwickelung des Tieres wiedergeben, f) systematische, welche dienen sollen, die Tiere voneinander zu unterscheiden, und g) anatomische, die zur Vergleichung innerer oder mikroskopisch kleiner Teile dienen sollen. Dabei dienen natürlich manche Bilder verschiedenen Zwecken.

Nach diesen Gesichtspunkten werden nun die Bücher gruppiert. Bei jedem wird angegeben: Seitenzahl und Preis, Art und Gruppierung des Inhaltes, Zahl der Bilder verschiedener Kategorien u. a. Bemerkungen.

Was Prof. Dahl in seinem Aufsatz: Welches Lehrbuch soll man dem Unterricht an höheren Schulen zugrunde legen? sagt, verdient besondere Beachtung und wird gewiß manchen Lehrer bei der Wahl eines Lehrbuches gut leiten können.

VII. Botanik.

1. Prof. **Ludwig Stelz** und Oberlehrer Dr. **H. Grede**, Leitfaden der Pflanzenkunde für höhere Schulen. I. Teil: Text. 2. Aufl. XII u. 224 S. II. Teil: Erklärende Farbenskizzen von Prof. Ludw. Stelz. 2. Aufl. 99 Tafeln. Frankfurt a. M. 1904, Kesselringsche Hofbuchh. Geb. 4,70 M.

Dieser Leitfaden ist aus der Programmbeilage der Liebigschen Realschule zu Ostern 1900 hervorgegangen (vergl. Jahresbericht 53. Bd., S. 141) und es ist die Anzahl der Pflanzen mit Rücksicht darauf vorgenommen, als dieselben stets mit Leichtigkeit im Schulgarten zu erhalten sind, wenn sie gebraucht werden. Er zerfällt in 10 Abschnitte.

Der 1. Abschnitt enthält ein Verzeichnis derjenigen Pflanzen, welche ohne besondere Pflege im Schulgarten gehalten werden können, nach dem natürlichen System mit Angabe der Linnéschen Klasse. Auf diese fast 400 Pflanzen beziehen sich die meisten Angaben des Leitfadens. Es sind nur Blütenpflanzen und Gefäßkryptogamen.

Der 2. Abschnitt bringt die Besprechung von Arten, Gattungen, Familien und Klassen. Nur 14 Arten werden — nach einem bestimmten Schema — eingehend besprochen. Es folgen die Betrachtungen dreier Gattungen, die leicht als solche erkennbar sind, mit tabellarischer Vergleichung von je 3—4 Arten. Ebenso werden dann eine Anzahl von Familien mit Gattungen und Arten genannt, doch in verschiedener Anordnung. Im Vorwort ist dafür der Grund angegeben und gezeigt, wie die Verfasser die Verwendung sich denken. Den Schluß des Abschnittes bildet die Betrachtung der Kryptogamen.

Die Abschnitte 3—5 behandeln den Bau und Zweck der Pflanzenteile, die allgemeinen Lebenserscheinungen der Pflanzen, sowie Bau und Zweck der Gewebe im Pflanzenkörper. Der 6. Abschnitt schildert den Aufbau des Systems; im 7. Abschnitt werden einige natürliche und wirtschaftliche Pflanzengenossenschaften betrachtet, Wasserpflanzen, Felsenpflanzen, Wiese-, Feld-, Kulturpflanzen und Kolonialpflanzen.

Abschnitt 8 gibt Verzeichnisse von Pflanzen, welche zum Sammeln empfohlen werden oder nach gewissen Grundsätzen im Schulgarten aufzusuchen sind, Pflanzen mit verschiedenen Blattarten, Blütenstände, Bäume, Sträucher usw. — Abschnitt 9 gibt Bestimmungstabellen nach dem Linnéschen System; sie erstrecken sich aber nur auf die im Schulgarten befindlichen Arten. Der 10. Abschnitt zeigt, wie die Verfasser sich die Verteilung des Lehrstoffes auf 6 oder 5 klassige Anstalten vorstellen.

Der Text ist im ganzen in sehr ansprechender Weise durchgeführt. Daß die Bestimmungstabellen nach dem Linnéschen System gehalten sind, wird bei manchem Anstoß erregen, aber die Beschreibungen sind sehr gelungen, der Ausbau vom Einfachen zum Schwierigeren ist gehörig berücksichtigt, und die Wechselbeziehungen zwischen Pflanzen und Tieren u. a. sind gehörig beleuchtet, so daß auch der Lehrer, welcher dem Lehrgang des Buches im ganzen nicht folgen kann, vielfach darin Belehrung finden kann.

Eine ganz eigene Beigabe sind die 99 Tafeln des II. Teiles. Sie sollen nicht die Betrachtung lebender Pflanzen ersetzen, wohl aber dem Gedächtnis dienen. Sie bieten daher typische Bilder von vielen Pflanzenteilen und daneben zahlreiche Skizzen und schematische Bilder zur Erläuterung der verschiedensten Organe. Dabei werden auch biologische Verhältnisse vielfach berührt, anatomische Einzelheiten u. a. dargestellt. Diese Tafeln bilden ein vorzügliches Hilfsmittel für das Gedächtnis des Schülers und dürften auch manchem Lehrer willkommen sein als Vorlage zum Zeichnen an der Wandtafel. Da dieselben in verschiedenen Farben gezeichnet sind, so daß dasselbe Organ stets an derselben Farbe zu erkennen ist, sind sie für leichteres Verständnis sehr geeignet.

Der Leitfaden von Stelz und Grede erscheint daher vorzüglich geeignet, das Studium der Botanik zu erleichtern und ist daher bestens zu empfehlen.

2. Prof. Dr. **Otto Schmeil**, Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers bearb. 10. Aufl. XII u. 497 S. mit 40 farb. u. 8 schwarzen Tafeln, sowie mit zahlreichen Textbildern von Kunstmaler W. Heubach-München. Stuttgart 1905, E. Nägele. 4,80 M.

Noch rascher als das zoologische Lehrbuch des Verfassers, ist das Lehrbuch der Botanik (vergl. Jahresbericht 54. Bd., S. 188) verbreitet worden. Im Jahre 1903 ist es vollendet worden und ist jetzt bereits in 10 starken Auflagen erschienen. Ebenso wie das Lehrbuch der Zoologie hat auch das der Botanik seine große Verbreitung nicht nur der Ein-

führung in vielen Schulen zu verdanken, sondern auch der Verbreitung bei zahlreichen Freunden der Natur, welche in den Schmeilschen Büchern die leichteste Möglichkeit finden, sich mit der modernen Betrachtung der Natur vertraut zu machen. Dabei ist als besonderer Vorzug dieser Bücher noch hervorzuheben, daß sie bei dem sorgfältigen Eingehen auf die Biologie der Gewächse es durchaus nicht versäumen, die Morphologie und die Systematik eingehend zu berücksichtigen. Schon die systematische Anordnung der Gewächse bietet jedem, welcher das Werk gebraucht, eine leichte Übersicht, wie man sie bei den methodisch angelegten Büchern nur zu oft vermißt. Und wenn auch nur die größeren Familien sorgfältig charakterisiert sind, so entbehrt man eine derartige Beschreibung nicht sehr bei andern Familien, von denen nur eine oder wenige Arten besprochen sind, zumal diese Arten so gewählt sind, daß ihre Beschreibung das Charakteristische der Familie ohnedies leicht erkennen läßt. Da man überdies beim Unterricht stets zuerst verschiedene Pflanzenarten vornimmt, wie sie die Jahreszeit mit sich bringt, so werden bei deren eingehender Betrachtung bald diejenigen Merkmale den Schülern geläufig und durch Vergleichungen eingeprägt, daß sich die Hauptgruppen des Systems und bald auch einzelne Familien aus der Summe der bekannten Gewächse von selbst ergeben. Ein gleiches gilt von der Morphologie und Physiologie der Gewächse, die bei einzelnen Arten schon im großen bekannt gemacht wird, bis sie zusammenhängend nach Besprechung derselben vorgenommen wird.

Der Lehrer findet daher den besten Ratgeber in dem Buche, und dies in der neuen Auflage um so mehr, als der Verfasser das Werk bei wiederholter Durchsicht in einzelnen Teilen kleinen Änderungen unterzogen hat. Ungemein bestechend ist nach wie vor die Beigabe der zahlreichen, ganz im Sinne der biologischen Unterrichtsweise gehaltenen Abbildungen. Die Zahl der großen kolorierten Tafeln ist in der neuen Ausgabe noch um einige vermehrt und durch einige schwarze Tafeln ergänzt worden, so daß mit Einschluß der Abbildungen im Text die wesentlichen Angaben des Buches auch bildlich erläutert werden. Einzelne der Tafeln sind vom Verfasser auch schon in Gestalt von großen Wandtafeln für Schulen herausgegeben worden, und es dürften im Interesse des Unterrichts solche Tafeln wohl noch in größerer Zahl zur Bearbeitung gelangen.

Wollte man schließlich noch einen Wunsch aussprechen, so ist es der, der geschätzte Herr Verfasser möge — nicht etwa das Werk selbst vergrößern, — aber daneben sich zur Herausgabe eines ausgedehnteren Handbuches entschließen, welches — ohne von der Rücksicht auf den kleinen Umfang eines Lehrbuches beschränkt zu sein, in ausgedehnter Weise das gesamte Pflanzenreich einer gleichartigen Behandlung unterziehen würde. Ein solches Handbuch der Botanik und der Zoologie würde gewiß ebenfalls einen zahlreichen Kreis von Freunden finden.

3. **Schmeil-Scholz,** Leitfaden der Botanik. Unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Bau und Leben der Pflanzen bearb. von Prof. Dr. Otto Schmeil. Für die obern Klassen der österr. Mittelschulen u. verwandte Lehranstalten bearb. von Eduard Scholz, k. k. Prof. an der Staatsoberrealschule im VII. Bezirk von Wien. IV, 256 u. VI S. mit 20 farb. Tafeln u. zahlr. Abb. nach der Natur von Kunstmaler W. Heubach. Approbiert mit Min.-Erlaß am 5. April 1905. Z. 7051. Wien 1905, A. Pichlers Witwe & Sohn. 3,25 K.

Durch die vorliegende Bearbeitung ist Schmeils Leitfaden auch den österreichischen Realschulen und Gymnasien zugänglich gemacht worden.

So verbreitet Schmeils Lehrbücher bereits unter den Lehrern in Österreich waren, so ist es bei der Verschiedenheit der Lehrpläne, sowie der, wenn auch geringen Verschiedenheiten der Floren und Faunen bisher nicht möglich gewesen, diese Bücher dem Unterricht selbst zugrunde zu legen. Das ist nun wenigstens für dieses eine Buch der Fall, und es ist dem als tüchtigen Pädagogen bekannten Prof. Scholz gelungen, mit Beibehaltung der Eigenart von Schmeils Leitfaden ein Lehrmittel zu schaffen, das in mancher Hinsicht die Individualität des neuen Bearbeiters deutlich erkennen läßt, der namentlich schon seit längerer Zeit pflanzenphysiologische Versuche bei seinem Unterricht vorführt, welche zum Teil auch hier zur Geltung kommen.

Im Äußern hat die Bearbeitung von Scholz durch dieselbe Ausstattung die größte Ähnlichkeit, dieselben farbigen Tafeln und die meisten Holzschnitte im Texte stimmen überein, ebenso die Behandlung des Textes in vielen Partien, im einzelnen und im großen. Aber Scholz beginnt seine Betrachtungen, nachdem im Inhalt die Anordnung des natürlichen Systems und im Anschluß daran die des Linnéschen Systems gegeben sind, mit den niedersten Pflanzen, er beginnt mit den Algen, bei welchen u. a. die Gattungen Vaucheria, Oscillaria und Nostoc eingefügt wurden, es folgen die Pilze und Flechten, bei denen einige neue Bilder vorliegen. Bei den Nadelhölzern ist u. a. die Schwarzföhre aus dem Wiener Walde eingefügt. Bei Cycas ist ein Fruchtblatt mit reifen Früchten beigesetzt. In ähnlicher Weise finden wir manche Zusätze und Änderungen. Es werden z. B. die Sympetalen als höchstentwickelte Gruppe an die Spitze des Systems gestellt. An die systematische Aufzählung und Beschreibung der Pflanzen reihen sich allgemeine Abschnitte über inneren Bau, Leben und äußere Gliederung der Pflanzen. Dabei sind u. a. die Blattarten und die Blattstellungen durch passende Bilder erklärt. Andrerseits sind verschiedene Kürzungen vorgenommen, und die geographische Verbreitung der Pflanzen ist entfallen; ebenso die Bestimmungstabellen. Durch die Kürzungen ist der Umfang des Bandes um etwas verkleinert, ohne daß damit die Verwendbarkeit des Werkes geschädigt wäre.

Es ist zu erwarten, daß durch diese Anpassung des Schmeilschen Werkes sich viele Lehrer der Botanik an den österreichischen Mittelschulen veranlaßt finden werden, dasselbe ihrem Unterricht zugrunde zu legen, zumal auch die behördliche Approbation bereits erfolgt ist.

4. Dr. **Otto Vogel**, Dr. **Karl Müllenhoff** u. Dr. **Paul Röseler**, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen bearb. Heft I, Kursus 1 u. 2 (§ 1—50). 23. Aufl. (Unveränderter Abdruck der 22. Aufl.) 164 S. mit 348 Abb. u. 24 Tafeln in Farbendruck. Berlin 1905, Winckelmann & Söhne. 1,80 M.

Schon im 30. und 32 Bde. des Jahresberichts wurde auf das Erscheinen des Leitfadens aufmerksam gemacht, ebenso im 51. Bde. (S. 97), als der Leitfaden durch Aufnahme von 24 ausgezeichneten Farbendrucktafeln eine sehr bemerkenswerte Ergänzung erhalten. Auch die vorliegende neue Auflage hat die früher schon vom Referenten hervorgehobenen Vorzüge. Der 1. Kurs enthält die Beschreibungen von 25 Blütenpflanzen, geordnet nach der Blütezeit. Es sind nur solche Pflanzen gewählt, welche sich ohne Benutzung der Lupe untersuchen lassen. Ebenso im 2. Kurs, welcher vergleichende Beschreibungen von je 2 oder 3 verwandten Pflanzen enthält und dann verschiedene Erläuterungen und kleine Bestimmungstabellen beigefügt. Der Inhalt schließt mit einer Über-

sicht des Linnéschen Systems, welcher noch eine Anzahl von kurzen Beschreibungen eingefügt sind. Der Text ist durch zahlreiche gute Bilder, meist schematischer Art unterstützt, wobei besonders die biologischen Verhältnisse besonders berücksichtigt wurden. Der Leitfaden verdient abermals besondere Empfehlung.

5. Dr. **Th. Bokorny**, Prof. an den k. b. Militärbildungsanst., Lehrbuch der Botanik für Realschulen u. Gymnasien im Hinblick auf ministerielle Vorschriften bearb. 2., umgearb. Aufl. VI u. 232 S. mit 168 Fig. Leipzig 1904, W. Engelmann. Geb. 2,60 M.

Das vom Referenten bereits nach der 1. Auflage geschilderte Werk (vergl. Jahresbericht 51. Bd., S. 98) ist in der neuen Auflage nur wenig verändert. Im Kapitel „Beschreibung der Pflanzenarten" sind biologische Dinge mehr als früher berücksichtigt. Zu einer fast ausschließlichen biologischen Behandlung konnte der Verfasser sich nicht entschließen, da sonst lästige Wiederholungen unvermeidlich sind und andere Gesichtspunkte als die der Zweckmäßigkeit in der Organisation des Pflanzenkörpers nicht zur Geltung kommen. Zu der Systematik der Blütenpflanzen wurden meist die Ordnungen in den Vordergrund gestellt und nur solche Familien ausführlich behandelt, welche ein besonderes Interesse verdienen. Der Schlüssel zum Bestimmen beschränkt sich auf die im Werke behandelten Arten, und auf diese nur beziehen sich die für Familien und Gattungen angegebenen Merkmale. Die Gattungen und Arten der Korbblütler, Doldengewächse und Gräser sind wegen der schwierigen Bestimmung nicht in den Schlüssel einbezogen.

Das für den Schulunterricht recht brauchbare Werk ist auch durch vorzügliche Abbildungen geschmückt. Bei vielen derselben, jedoch nicht bei allen sind auch Größenangaben beigesetzt.

6. **R. Waeber**, Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. 6., durchgeseh. Aufl., bearb. von Sem.-Oberlehrer Dr. L. Imhäuser. VIII u. 336 S. mit 191 schwarzen Abbildungen im Text u. 23 farb. Tafeln als Sonderbeigabe. Leipzig 1904, F. Hirt & Sohn. Geb. 4 M.

Im 38. Bde des Jahresberichtes (S. 115) ist Waebers Lehrbuch sehr eingehend besprochen und das Werk als gutes Hilfsmittel für den Unterricht betont worden. Die neue Auflage unterscheidet sich zwar in mancher Hinsicht von den früheren Auflagen, doch ist der Wert des Werkes dadurch nur erhöht worden, da die Änderungen zum Teil durch die Veränderungen der Lehrpläne für preußische Präparandenanstalten und Seminare, zum Teil durch die Änderungen in den methodischen Anschauungen und durch neue wissenschaftliche Forschungen bedingt waren.

Das Werk zerfällt in zwei Teile. Der erste für die Präparandenanstalt bestimmte Teil belehrt über: Ausgewählte Pflanzenfamilien, heimatliche Samenpflanzen und ausländische Kulturpflanzen (Phanerogamen). Es führt 32 Ordnungen der Pflanzen vor, von denen 2 den Nacktsamigen, 5 den Einsamenlappigen und 25 den Zweisamenlappigen angehören. Bei jeder Ordnung werden eine oder mehrere Familien in der Weise vorgeführt, daß eine typische Pflanze ausführlich geschildert wird, worauf eine Anzahl dazu gehöriger Arten in kurzer Beschreibung beigefügt werden. Es folgen sodann in ähnlicher Weise 5 Klassen der Sporenpflanzen und zuletzt eine Übersicht des Linnéschen, sowie einiger natürlicher Systeme.

Der 2. Teil bringt das Wichtigste aus der Gestaltlehre, den inneren Bau der Pflanzen und die Lebenslehre der Pflanzen (Physiologie), wobei die im Frühern besprochenen biologischen Erscheinungen begründet werden. Weggelassen sind die Abschnitte über die Beziehungen der Pflanzenwelt zum Menschen, da dieselben in den früheren Abschnitten bereits berücksichtigt wurden, und die Pflanzenwelt in den früheren Perioden des Erdkörpers, sowie die Pflanzengeographie, da diese beiden Abschnitte im geologischen und geographischen Unterricht ausführlicher vorkommen sollen. Wenn das geschieht, muß man sich mit diesem Verluste zufriedenstellen. Wenn aber, wie es bei Grenzgebieten mitunter der Fall ist, z. B. der Geograph dafür nicht Zeit genug hat, ist das Ausfallen der wichtigen Abschnitte wohl zu beklagen.

Sehr wertvoll ist auch der Hinweis, resp. die Anleitung zu Versuchen, besonders im physiologischen Teil, aber auch an verschiedenen andern Stellen des Buches.

Vorzüglich ist die Ausstattung des Werkes durch sauberen Druck und zahlreiche gute Holzschnitte, welche die biologischen Erscheinungen in ausgezeichneter Weise erklären. Wertvoll ist auch eine Sonderbeigabe von 23 farbigen Tafeln, welche teils ausländische Kulturpflanzen abbilden, teils Pilze und Pflanzenkrankheiten, sowie Humus- und Schmarotzerpflanzen, Wasser-, Alpen- und fleischfressende Pflanzen.

7. **Samuel Schillings** kleine Schul-Naturgeschichte. Bearbeitung von R. Waeber. Auf Grund der preuß. Lehrpläne von 1901 umgearb. durch J. Seiwert. II. Teil: Das Pflanzenreich nach dem natürlichen System. 22. Bearbeitung. 183 S. mit 221 Textabb., sowie einer schwarzen und 7 farb. Tafeln. Breslau 1904, F. Hirt. Geb. 2 M.

Von der 18. Bearbeitung, welche dem Referenten zur Vergleichung vorliegt, unterscheidet sich die neue Ausgabe nicht unwesentlich. Die früher (Jahresbericht 42. Bd., S. 109) angegebenen Vorzüge des Werkes sind geblieben, Anordnung des Stoffes und seine Behandlung im allgemeinen sind dieselbe wie früher. Im einzelnen aber sind viele Partien umgearbeitet worden, wobei der biologischen Auffassungsweise viel mehr als früher Rechnung getragen wurde. Damit im Einklang sind auch die Abbildungen vermehrt und vielfach durch neue, bessere Figuren ersetzt. Einen besonderen Schmuck des Werkes bilden eine Anzahl eingeklebter farbiger Tafeln, welche in sehr lehrreicher Weise den Text unterstützen.

Das Buch ist in seiner neuen Gestalt abermals und zwar in noch höherem Grade als Hilfsmittel für den Unterricht zu empfehlen.

8. **A. Hummels** Leitfaden der Naturgeschichte. 2. Heft: Pflanzenkunde. 23. Aufl. Unter steter Berücksichtigung des Zusammenhanges zwischen Pflanzenbau und Pflanzenleben neu bearb. von R. Werner. 121 S. mit 64 erläut. Abb. Leipzig 1904, F. Hirt & Sohn. 1 M.

Der Leitfaden ist durch die Umarbeitung sehr verändert worden. Nur die Verteilung des Lehrstoffes in zwei Stufen ist beibehalten worden. Die erste enthält Einzelbilder von Blütenpflanzen, in seinem ersten Kurs Pflanzen mit einzelstehenden, regelmäßigen Blüten; ein zweiter Kurs bringt Pflanzen mit unregelmäßigen Blüten und Blütengruppen, sowie einen Rückblick auf die Organe der Blütenpflanzen.

Die zweite Stufe führt eine Anzahl von Pflanzenfamilien in der Folge des natürlichen Systems vor und gibt sodann einige Mitteilungen

über den inneren Bau und das Leben der Pflanzen, sowie über die geographische Verbreitung.

Die auf gute Quellen gestützte Arbeit berücksichtigt in geeigneter Weise den Zusammenhang zwischen Bau und Leben der Gewächse, die Bedeutung der Pflanzenwelt für den Haushalt der Natur und des Menschen, so daß der Leitfaden eine recht gute Stütze für den Unterricht abzugeben vermag. Auch die Ausstattung des Werkchens durch gute Bilder ist anzuerkennen.

9. **L. Sauer**, Pflanzenkunde. Nach biologischen Gesichtspunkten bearb. VIII u. 205 S. mit 16 bunten Pflanzentafeln u. zahlr. Abbildungen. Grundriß der Naturgeschichte, II. Teil. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. 90 Pf.

Der erste Teil (S. 1—39) dieses auf biologischer Grundlage aufgebauten Leitfadens bespricht 27 höhere Pflanzenarten zur Einführung in die Formenlehre und in ihrem Zusammenhange mit den Lebenserscheinungen. Der zweite Teil (S. 40—164) gibt in der Folge des natürlichen Systems eine Beschreibung der wichtigsten Pflanzenfamilien und berücksichtigt dabei die wichtigsten Kulturpflanzen. Bei den Pflanzenfamilien werden einzelne typische Formen in kürzerer oder längerer Beschreibung vorgeführt, hier und da Vergleichungen ähnlicher Arten eingeschaltet und biologische Angaben beigezogen. Auch die Kryptogamen werden in einer für die Stufe der Volks- und Mittelschule ausreichenden Weise besprochen. Den Schluß dieses Teiles bildet ein Anhang über Pflege der Zimmerpflanzen.

Der dritte Teil geht auf die Lebenserscheinungen der Pflanzen ein. Nach Schilderung des inneren Baues des Pflanzenkörpers wird die Ernährung der Pflanzen besprochen, die Aufnahme der Nahrung, die Leitung der Nährsalze in der Pflanze, die Bedeutung des Blattgrüns, die Umwandlung der Nährstoffe in organische Körper, die Wanderung derselben in der Pflanze, die Atmung und das Wachstum. Zuletzt werden alle auf die Vermehrung zielenden Prozesse geschildert.

Der Text ist durch eine Anzahl passender, wenn auch nicht überflüssig schöner Abbildungen und durch einige farbige Tafeln unterstützt. Das Werkchen ist beim Unterricht recht wohl verwendbar.

10. Dr. **M. Kraß** und Dr. **H. Landois**, Das Pflanzenreich in Wort und Bild. Für den Schulunterricht in der Naturgeschichte dargestellt. 11., verb. Aufl. 219 S. mit 253 eingedruckten Abb. Freiburg 1904, Herdersche Verlagsbuchh. 2,10 M.

Auch die 11. Auflage (vergl. Jahresbericht 54. Bd., S. 191) zeigt, daß die Verfasser bestrebt sind, ihr Werk stets weiter zu fördern. Außer einer Anzahl guter neuer Bilder ist im Text manche Ergänzung eingefügt worden. Eine kleine Übersicht biologischer Verhältnisse ist am Schlusse angefügt worden, die zur Bequemlichkeit beim Gebrauche beiträgt.

11. **A. Sprockhoffs** Einzelbilder aus dem Pflanzenreiche. Ausgewählte wildwachsende Pflanzen und die wichtigsten Pflanzenfamilien nebst ihren Feinden aus der Insektenwelt in Wort und Bild. 6. u. 7. gleichlautende, vielfach verm. u. verb. Aufl. VIII u. 104 S. mit 77 Abb. Hannover 1904, C. Meyer. 70 Pf.

Das Werkchen gibt 51 Pflanzenbeschreibungen für den ersten Unterricht in Naturgeschichte, eine recht gute Auswahl in zweckmäßiger Beschreibung; gute Bilder sind eingefügt, zur Belebung des Interesses findet

das Kind einige passende Gedichte. Auf die Wechselbeziehungen mit anderen Naturkörpern ist vielfach eingegangen, namentlich an betreffender Stelle oft Insekten genannt und auch im Bilde vorgeführt, so daß das Werkchen gut verwendbar erscheint.

12. **Pokornys** Naturgeschichte des Pflanzenreiches für die unteren Klassen der Mittelschulen. Ausgabe A. Bearb. von Dr. R. Latzel, k. k. Gymnasialdir. und Josef Mik, k. k. Schulrat. 22. Aufl. VI u. 228 S. mit 314 Abb. Wien 1904, F. Tempsky. 2,30 K.

Das wiederholt anerkannte Werk ist abermals in neuer Auflage erschienen. Da diese sich von der in dieser Zeitschrift (55. Bd., S. 177) besprochenen 21. Auflage nur durch die Einführung der neuen Rechtschreibung und durch den Gebrauch kleinerer Druckschriften in gedrängterem Satz unterscheidet, wodurch eine Verminderung der Seitenzahl um fast $1/_5$ und eine Verringerung des Preises um 20 Heller erzielt wurde, so darf wohl in Kürze auf die früheren Anzeigen verwiesen werden. Es sei nur noch bemerkt, daß unter den vielen guten Bildern die Kokospalme als minder gelungen auffällt.

13. Dr. **Hermann Krause,** Schulbotanik. Nach method. Grundsätzen bearb. 6., verb. u. verm. Aufl. IV u. 267 S. mit 401 in den Text eingedr. Holzschn. Hannover 1904, Helwingsche Verlagsbuchh. Geb. 2,70 M.

Die „Schul-Botanik" wurde bereits im Jahresbericht (40. Bd., S. 105) ihrem Inhalte nach eingehend gewürdigt. Die nun vorliegende 6. Auflage beweist, daß das damals ausgesprochene günstige Urteil in weiteren Kreisen geteilt worden ist. Da der Verfasser in der neuen Auflage manche Verbesserungen und Erweiterungen einführte, ist auch diese wieder als ein nützliches Hilfsbuch für den Unterricht dort verwendbar, wo der Lehrplan die Teilung des Lehrstoffes in sechs Stufen verlangt. Ob dabei der 5. Teil, welcher Bestimmungstabellen für die Gattungen nach dem Linnéschen System enthält, nicht eine Einschränkung erfahren und dafür auch die Bestimmung der Gattungen nach dem natürlichen System eingeführt werden sollte, ist eine Frage, welche wohl aufgeworfen werden darf, da man derzeit ziemlich allgemein das Linnésche System in einem solchen Umfange nicht mehr in den Schulen gebraucht. Auch ist es auffallend, daß biologische Angaben nur sparsam in dem Werkchen aufgenommen sind. Dieselben lassen sich zwar beim Unterricht bei der Betrachtung der lebenden Pflanzen nachtragen. Indessen wäre es doch wohl angezeigt, wenn der Verfasser bei einer neuen Auflage auch Gewicht auf Einfügung solcher Zusätze legen würde. Die Ausstattung des Buches und die Einfügung zahlreicher guter, belehrender Abbildungen sind besonders zu loben.

14. Dr. **B. Plüß,** Blumenbüchlein für Waldspaziergänger, im Anschluß an unsere Bäume und Sträucher herausgegeben. 2., verb. Aufl. 196 S. mit 254 Bildern. Freiburg 1904, Herdersche Verlagsbuchh. Geb. 2 M.

Das nach wenigen Jahren (vergl. Jahresbericht 52. Bd., S. 151) neu aufgelegte Büchlein ist als recht praktisch bereits empfohlen worden. Die neue Auflage enthält verschiedene Erweiterungen, besonders einige Spezialübersichten (bei den Hahnenfußgewächsen, Enziangewächsen, Glockenblumen, Knabenkräutern), welche die Bestimmung erleichtern. Der dazu nötige Raum wurde durch die Wahl kleineren Drucks gewonnen, so daß der Umfang nicht erweitert wurde.

15. **Der landwirtschaftliche Unterricht im Seminar nach Stoff und Form auf Grund der ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901.**
II. Teil: Anleitung zum Betriebe des Obst- und Gartenbaus im Schulgarten. Bearb. von Paul Kynast, k. gepr. Obergärtner. 4., durchgeseh. Aufl. 128 S. mit 4 Tafeln u. 73 erläut. Abb. Breslau 1904, F. Hirt. 1,75 M.

Im vergangenen Jahre hat Referent die 3 Teile dieses sehr zweckmäßigen Sammelwerkes angezeigt, und nun liegt vom 2. Teil wieder eine neue Auflage vor. Der Verfasser, welcher früher Gartenbaulehrer am k. Schullehrer-Seminar in Peiskretscham war, ergeht sich in sehr lehrreicher Weise über Obstbau, Gemüsebau und Blumenzucht; gibt dabei einen für den Lehrer praktischen Plan der Stoffverteilung für den Unterricht in der Obstbaulehre in der Volksschule und als Anhang noch einen Arbeitskalender als Wegweiser für den praktischen Unterricht im Gartenbau, der für jeden Monat die im Garten nötigen Arbeiten angibt. Das mit instruktiven Abbildungen versehene Werkchen kann jedem Lehrer empfohlen werden, der in der Lage ist, einen Garten zu besitzen, also vornehmlich den Lehrern auf dem Lande, wie Referent schon betonte. Die neue Auflage enthält einige praktische Erweiterungen.

16. **Paul Säurich**, Das Leben der Pflanzen. II. Band: Das Feld. Bilder aus der Pflanzenwelt. Unter Berücksichtigung des Lebens, der Verwertung und der Geschichte der Pflanzen. Für Schule und Haus bearb. Heft 1. XIV u. 137 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 1,60 M.

An den ersten, von uns bereits (Bd. 55, S. 182) angezeigten Band, welcher den Wald behandelt, schließt sich hier eine Arbeit mit dem Titel: Das Feld an. Während im 1. Bande vorzugsweise die physikalischen Verhältnisse im Leben der Pflanze berücksichtigt werden, ist hier auf die chemische Seite des Pflanzenlebens das Hauptgewicht gelegt. Es ist dabei freilich nicht an eine scharfe Trennung gedacht, da beiderlei Prozesse nicht trennbar voneinander behandelt werden können. Begonnen wird mit den stofflichen Veränderungen beim Keimen und der Ernährung der Pflanzen, beim Verwittern der Bodenbestandteile und der Wirkung des Düngers. Neben theoretischen Erwägungen wird auch die praktische Seite des Feldbaues ins Auge gefaßt, die Art des Säens, die Feinde der Saat aus der Tier- und Pflanzenwelt, die Verwendung der Feldfrüchte u. a. Endlich wird der volkswirtschaftlichen und kulturgeschichtlichen Bedeutung des Getreidebaues und seiner Geschichte gedacht und einiges aus Poesie, Sitte und Aberglaube hinzugefügt.

Das Werkchen enthält daher vieles, was im eigentlichen Schulunterricht nicht oder nur kurz erwähnt wird, und bildet daher eine gute, ergänzende Lektüre.

17. **H. Reling** und **J. Bohnhorst**, Unsere Pflanzen nach ihrem deutschen Volksnamen, ihrer Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte und Sage, in Geschichte und Literatur. Beiträge zur Belebung des botanischen Unterrichts und zur Pflege sinniger Freude in und an der Natur. Für Schule und Haus gesammelt. 4., verm Aufl. XVI u. 416 S. Gotha 1904, E. F. Thienemann. 4,60 M.

Unsere so oft als prosaisch verschriene Zeit muß doch noch einiges Interesse an der Poesie haben, wenn ein Buch wie das vorliegende eine Auflage nach der andern erlebt, obschon — wie der Verfasser sagt, auch Bücher ähnlichen Inhaltes in letzter Zeit erschienen sind. Seit seinem ersten Erscheinen im Jahre 1882 blättert Referent gelegentlich gern darin und ist über sein Wiedererscheinen erfreut (vergl. Jahresbericht 51. Bd.,

S. 102), bietet es doch außer gemütlich anregenden Gedichten und Erzählungen auch manches andere Wissenswerte. Es sei daher auch diese neue Auflage wärmstens allen empfohlen, die sich an einem auch zum Gemüt sprechenden Lesebuch erfreuen wollen. Das Inhaltsverzeichnis gibt über das Gebotene genügend Aufschluß.

18. **Franz Söhns**, Unsere Pflanzen, ihre Namenserklärung und ihre Stellung in der Mythologie und im Volksaberglauben. 3. Aufl. 177 S. mit Buchschmuck von J. V. Cissarz. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 2,60 M.

Nachdem Referent bereits im 50. Bde. des Jahresberichts (S. 117) ausführlich und auch noch später (Bd. 52, S. 152) über das Werkchen berichtet hat, darf wohl hier kurz über die neue Auflage gesprochen werden. Der Bitte des Verfassers um Beiträge für dasselbe wurde von verschiedenen Seiten entsprochen, so daß er manche Verbesserung und Vermehrung zu seinen schätzenswerten Mitteilungen hinzufügen konnte. Manche Namensdeutung ist hinzugekommen, mancher Volksbrauch aus anderer Gegend wird besprochen, so daß der Leser dem Werkchen ein um so größeres Interesse entgegenbringen darf. Auch die nette Ausstattung des Buches wird den Leser befriedigen, denn aus schönem Pokal schmeckt ein gutes Getränk noch einmal so gut.

19. **Coßmanns** Deutsche Schulflora, zum Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. Neu bearb. von Sem.-Oberl. H. Coßmann u. Oberl. Prof. Dr. F. Huisgen. 3., verm. u. verb. Aufl. 408 S. Breslau 1904, F. Hirt. Geb. 4,25 M.

Coßmanns Schulflora ist bereits zweimal an dieser Stelle eingehend besprochen worden (Jahresbericht 43 Bd., S. 115, 54. Bd., S. 194). In der neuen Auflage ist neben dem Schlüssel nach Linné auch ein solcher nach dem natürlichen System zum Bestimmen der Familien beigegeben worden, wodurch die Autoren wohl vielen Freunden des Buches entgegengekommen sein dürften, da man mehr und mehr das künstliche Pflanzensystem außer Gebrauch setzt. Im Vorwort geben die Verfasser ihre Ansichten über einige Kunstausdrücke an. So gebrauchen sie den Ausdruck zweiseitig anstatt unregelmäßig, symmetrisch oder zygomorph, den Ausdruck strahlig für regelmäßig, mehrfach symmetrisch oder aktinomorph. Sie machen ferner auf die bei angehenden Botanikern bestehende Unklarheit über die Begriffe unter- und oberständig aufmerksam, wobei sie noch an der früheren Ansicht festhalten, den erweiterten Blütenboden der Kirsche als Kelch anzusehen.

Die bereits früher als sehr brauchbar bezeichnete Schulflora hat in der neuen Ausgabe ein sehr handliches Format und ist mit einem soliden Einband versehen, so daß das Buch auf Exkursionen leicht mitgenommen werden kann. Das Einbeziehen der häufig in Gärten und Anlagen gepflanzten Gewächse ist sehr wertvoll. Vielen wird auch die Namenserklärung willkommen sein. Da auch kleine Verbesserungen gelegentlich vorgenommen werden, hat das Werk an Brauchbarkeit gewonnen.

20. **V. Maiwald**, Geschichte der Botanik in Böhmen. Herausg. mit Unterstützung der Gesellschaft zur Förderung deutscher Wissenschaft, Kunst und Literatur in Böhmen. VIII u. 279 S. Wien 1904, C. Fromme.

Auf Grund seiner historisch-botanischen Arbeiten wurde der Verfasser aufgefordert, die Geschichte der Botanik in Böhmen zu bearbeiten. Er unterzog sich in anerkennenswerter Weise dieser mühevollen Arbeit, studierte zu dem Zweck die großen Bibliotheken in Prag, Wien und Innsbruck, sowie verschiedener Anstalten, Vereine und von Privaten, erhielt aber auch von Privaten wertvolle Mitteilungen.

In seiner Schilderung geht der Verfasser bis zum 12. Jahrhundert zurück, wo schon ein Pflanzenverzeichnis von 89 Pflanzen erwähnt wird. Solche Verzeichnisse häufen sich später, begleitet von Beschreibungen und Hinweisen auf die medizinische Verwendung. Oft enthalten dieselben auch schon gute Abbildungen. Im 17. Jahrhundert begann man mit der Anlage von Herbarien und etwas später mit botanischen Gärten.

So werden auch die Anfänge botanischen Unterrichts betrachtet. Anfangs wurde derselbe von Gelehrten erteilt, welche als Hauptfach Anatomie oder daneben Chemie zu lehren hatten. Erst 1812 wurde in Prag ein besonderer Professor der Botanik ernannt. Bedeutenden Einfluß auf die Förderung der Wissenschaft hatten die verschiedenen Vereine. Zu ihnen wird auch die jährlich wiederkehrende Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte gezählt, welche von böhmischen Gelehrten zuerst angeregt wurde. Es wird ferner gesagt, daß böhmische Gelehrte auch durch Reisen in ferne Länder die Wissenschaft förderten, daß Monographien über einzelne Teile des Landes dessen Kenntnisse in floristischer Hinsicht förderten. Selbstverständlicherweise standen die Gelehrten des Kronlandes vielfach in Wechselbeziehung mit andern Kronländern und dem Deutschen Reiche. Was daher hier gesagt wird, hat sich anderwärts in ähnlicher Weise entwickelt. Das Buch, das für die besonderen Verhältnisse des Landes geschrieben wurde und daher besonders die heimischen Gelehrten aufzählt und ihre Tätigkeit schildert, hat daher auch für andere Verhältnisse Interesse, so daß die gründliche Arbeit in weiteren Kreisen anregend wirken kann.

21. Prof. Dr. **Otto Wünsche**, Die Pflanzen des Königreichs Sachsen und der angrenzenden Gegenden. Eine Anleitung zu ihrer Kenntnis. 9. Aufl. XXIV u. 442 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 4,60 M.

Wie die zahlreichen Auflagen beweisen, haben die verschiedenen Hilfsbücher des Verfassers zum Erkennen und Bestimmen der Naturkörper eine wohlverdiente Verbreitung erhalten. So ist auch neben „Die Pflanzen Deutschlands“ (Jahresbericht 50. Bd., S. 113) und „Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands“ (Jahresbericht 53. Bd., S. 168) das vorliegende Werk bereits zu einer 9. Auflage vorgeschritten. Alle diese Bücher verdanken ihre Brauchbarkeit neben wissenschaftlicher Genauigkeit ihrer praktischen Anlage und der Übersichtlichkeit, dem saubern Druck, der trotz nicht allzugroßer Schrift die Augen nicht angreift. Die Flora eines kleinen Gebietes, wie es die vorliegende ist, hat überdies für den Botaniker, namentlich den angehenden, den Vorteil, daß er rascher mit ihr zum Ziele kommt. Wenn auch nicht — wie von manchen Seiten gewünscht wurde, alle Zierpflanzen der Gärten aufgenommen sind, so sind doch die wichtigsten und besonders die Holzgewächse erwähnt, und bei den wildwachsenden Pflanzen sind stets auch die neu im Gebiete entdeckten eingefügt. Bezüglich der Nomenklatur ist auch Rücksicht auf die neuere Namengebung genommen, indem diese Namen zum Teil in erster Reihe gesetzt, zum Teil wenigstens in Klammern beigesetzt sind.

Das Werk gibt eine Übersicht der Reihen und Klassen des natürlichen Systems (nach Engler), Tabellen zum Bestimmen der Familien, der Gattungen und Arten nach demselben. Es leitet sodann zum Bestimmen der Arten der Gefäßkryptogamen, der Nadelhölzer, der Streifenblättler und der Netzblättler an, gibt darauf eine Übersicht des Linnéschen Systems, Tabellen zum Bestimmen der Familien nach demselben. Es gibt eine Übersicht zum Bestimmen einiger nach den Blütenteilen schwierig zu bestimmenden Land- und Wasserpflanzen, eine Tabelle zum Bestimmen der

Holzgewächse nach dem Laube, schließlich eine kurze Erklärung der wichtigsten Fachausdrücke, die Erklärung der abgekürzten Schriftstellernamen und der angewandten Zeichen, sowie ein alphabetisches Register.

Das Werk ist daher besonders geeignet, die Kenntnis der Flora des Gebietes zu fördern und wird nach wie vor als beliebtes Hilfsmittel für Botaniker und Liebhaber der Pflanzenwelt seinen Zweck erfüllen.

22. Prof. Dr. **Th. Schube**, Flora von Schlesien, preußischen und österreichischen Anteils. VIII u. 456 S. Breslau 1904, W. G. Korn. Geb. 4 M.

Es ist immer freudig zu begrüßen, wenn neben den ein größeres Gebiet behandelnden Werken zur Bestimmung von Pflanzen auch ein solches für ein kleineres Gebiet erscheint, welches nicht nur dem Anfänger seine Aufgabe erleichtert, sondern auch für die genauere Untersuchung des Gebietes dem tiefer gehenden Forscher eine Grundlage bietet. In beiden Richtungen erscheint die vorliegende Flora besonders geeignet. Der Verfasser derselben hat bereits über die Flora Schlesiens in verschiedenen Arbeiten seine Untersuchungen veröffentlicht, so daß er namentlich über die Standorte der Pflanzen sich gelegentlich auf diese Publikationen beziehen konnte; ja, was die Mitteilungen über Standorte in vorliegender Flora anbelangt, so sind dieselben als ein Auszug aus jenem Werke anzusehen (Th. Schube, Verbreitung der Gefäßpflanzen in Schlesien, Breslau 1903/4), das in zahlreichen Bibliotheken Schlesiens vorhanden ist, und — falls es nicht vorhanden sein sollte, an wissenschaftliche Bibliotheken geschenkweise abgegeben wird, soweit der Vorrat reicht.

Vorliegende Flora beschäftigt sich sehr eingehend mit der Pflanzenwelt. Es beschreibt „nicht nur die Arten„ auch zahlreiche Varietäten sind charakterisiert, ebenso die Nutzpflanzen, die verwilderten und eingeschleppte Arten. Bastarde sind am Schlusse der zugehörigen Gattung aufgezählt. Die Reihenfolge ist nach dem System der „Natürlichen Pflanzenfamilien von Engler und Prantl" vorgenommen. Eine Charakteristik der Gattungen ist nicht aufgenommen worden, da eine gewisse Kenntnis der Pflanzenwelt vorausgesetzt wird. Für einige schwieriger zu erkennende Pflanzen, namentlich Wasserpflanzen, ist am Schlusse eine besondere kleine Bestimmungstabelle gegeben. Die Beschreibung der Arten ist eingehender als bei anderen ähnlichen Werken. Namentlich sind auch bei den seltenen Arten sämtliche bekannte Standorte angegeben, bei den häufigeren Arten ist die Angabe der Standorte allgemein gehalten; wobei auf das Verzeichnis der Abkürzungen hingewiesen werden muß.

Diese Flora bietet daher eine gediegene Grundlage zum eingehenden Durchforschen Schlesiens in bezug auf seine Pflanzenwelt (Gefäßkryptogamen und Phanerogamen) und es läßt sich wohl erwarten, daß die Hoffnung des Verfassers, seine Arbeit werde Anlaß zu noch weiteren Entdeckungen bieten, in Erfüllung geht.

VIII. Mineralogie.

1. Dr. **Bastian Schmid**, Leitfaden der Mineralogie und Geologie. III u. 103 S. mit 124 meist farb. Abb. u. einer großen geolog. Übersichtskarte. Eßlingen 1905, J. F. Schreiber. 2,50 M.

Dieser Leitfaden ist für Schulen bestimmt, die sich mit einem geringeren Maß von Kenntnissen aus dem Gegenstande begnügen sollen. Er führt, geordnet nach einem chemischen System, eine Anzahl der häufigst vorkommenden und besonders wichtigen Mineralien, teils in ausführlicher Beschreibung, teils anhangsweise vor und berücksichtigt schon

von vornherein die Bildung und das Vergehen der Mineralien, so daß schon in dem mineralogischen Teile manches aus der Geologie vorweggenommen wird. Begonnen wird mit dem Quarz, der sich als das häufigste, daher jedermann leicht zugängliche Mineral wohl am besten eignet, an die mineralogische Betrachtungsweise zu gewöhnen; es folgen die Silikate, andere Salze, die Elemente, Sulfide, Oxyde und organische Verbindungen.

Vorausgeschickt ist eine kurze Einleitung, ein Abschnitt über die „Äußere Gestalt der Mineralien", die Entstehung der Kristalle und die 6 Kristallsysteme, sowie einiges über physikalische und chemische Eigenschaften.

Der 2. Abschnitt beginnt mit der Beschreibung der Gesteinsarten, schildert die geologische Tätigkeit des Wassers, des Windes, der Organismen und des Erdinnern und bespricht noch die Bildung der Gebirge. Der letzte Abschnitt ist eine kurze Schilderung von der Bildung der Erde und der Entwicklung der Organismen.

Das Werkchen ist vollkommen entsprechend seinem Zwecke als Hilfsbuch für den Unterricht. Besonders ist seine Ausstattung zu loben. Die zahlreichen Bilder zeigen Kristallgestalten, Mineralien, Petrefakten und Landschaften. Sie sind meist farbig und bilden eine sehr gelungene Stütze für den Unterricht. Auch die geologische Karte von Deutschland ist eine vorzügliche Beigabe, so daß dieser Leitfaden sehr empfehlenswert ist.

2. **A. Sprockhoffs** Einzelbilder aus dem Mineralreiche. Die wichtigsten Mineralien und ihre gewerbliche und wirtschaftliche Bedeutung in ausgewählten Vertretern der wichtigsten Kreise, Klassen und Ordnungen, nebst kurzer Charakteristik und Übersicht dieser Gruppen in Wort und Bild. 5.—7. gleichlautende, vielf. verm. u. verb. Aufl. 80 S. mit 48 Abb. und Anwendung der neuen Rechtschreibung. Hannover 1904, C. Meyer. 60 Pf.

Diese Einzelbilder aus dem Mineralreiche eignen sich recht gut für einen ersten Unterricht, wenn derselbe nicht an gar zu junge Schüler erteilt wird. Die angegebenen chemischen Merkmale, die Verwendung in der Technik u. a. erfordern doch wohl schon ein gewisses Verständnis von Chemie und Physik. Jedenfalls ist der Unterricht in Mineralogie von chemischen Versuchen zu begleiten.

Bei dem auf S. 43 angegebenen Geldwert der Metalle ist zu bemerken, daß heutzutage das Platin an Wert dem Gold gleich steht oder vielleicht sogar übertrifft.

3. Prof. Dr. **W. Bruhns**, Kristallographie (Samml. Göschen). 144 S. mit 190 Abb. Leipzig 1904, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Der Verfasser hat bereits ein etwas größeres Werk: Elemente der Kristallographie, veröffentlicht, das Referent im Jahresbericht (Bd. 55, S. 186) anzeigte. Das vorliegende Bändchen ist für Leser bestimmt, welche ohne besondere Vorkenntnisse sich einen Einblick in die Wissenschaft verschaffen wollen. Es bespricht zuerst die allgemeinen Verhältnisse über das Entstehen der Kristalle, ihr Wesen und die Untersuchungsmethoden, geht sodann über auf die 6 Kristallsysteme, den Zusammenhang der Flächen in Zonen, die Symmetrieverhältnisse und gibt eine Übersicht der 32 Klassen der Kristallformen. Im zweiten Teil werden die Formen der 6 Systeme beschrieben und im dritten Teil ausgewählte Kapitel aus der physikalischen Kristallographie besprochen, soweit sie leicht zu beobachten sind und den Zusammenhang zwischen den physikalischen und geometrischen Eigenschaften deutlich erkennen lassen.

Das Werkchen ist ganz geeignet, das Interesse am Gegenstand zu erwecken und zum Verständnis desselben zu führen.

4. **Rudolf Zimmermann**, Die Mineralien. Eine Anleitung zum Sammeln und Bestimmen derselben, nebst einer Beschreibung der wichtigsten Arten. 120 S. mit 8 Tafeln. Halle 1904, H. Gesenius. 2 M.

Dieses Bändchen soll Freunde der Mineralogie, welche keine eingehendere Belehrung in diesem Gegenstande genossen haben, in das „Reich des Leblosen" einführen und ihnen eine Anleitung für das Sammeln der Mineralien geben. Es sind daher schwierigere Kapitel ausgelassen oder nur kurz berührt, so u. a. die Kristallographie und die Mineralchemie. Die Einleitung ist daher auf 25 Seiten beschränkt, der beschreibende Teil bildet den Rest des Buches und enthält in systematischer Folge gute Beschreibungen der wichtigsten Mineralien und ihrer Abarten. Das Werkchen wird Anfängern im Mineraliensammeln recht gute Dienste leisten und darf daher nicht nur strebsamen Schülern empfohlen werden. Es wird auch Erwachsenen gute Dienste leisten, welche nicht einen regelrechten Unterricht in Mineralogie empfangen haben.

5. **Fr. Dörfler**, Hilfstafeln zur Mineralogie nebst einem Schlüssel zum Bestimmen. 5. Aufl. Wien 1904, C. Fromme. 30 h.

Diese Tafeln sind im Jahresbericht (Bd. 32 und 33) schon angezeigt worden. Wie das Erscheinen einer 5. Auflage beweist, sind die Tafeln verwendbar, wie auch schon früher vom Referenten bemerkt wurde. Daß sie in etwas erweiterter Form noch bessere Dienste leisten würden, um so mehr, wenn der Verfasser die chemischen Formeln genauer angeben würde, ist ebenfalls schon bemerkt worden.

6. **N. S. Shaler, S. D.**, Elementarbuch der Geologie. Für Anfänger. Autorisierte Übersetzung von E. von Karczewska. 308 S. Dresden 1903, H. Schultze. 3 M.

Dieses Elementarbuch soll dem Leser einen Begriff von der Wirkung der Kräfte geben, welche den Aufbau unsers Erdkörpers veranlaßten und zum Schauplatz des organischen Lebens machten, dessen Entwickelung in der Folge Hand in Hand mit der Weiterentwickelung der Erdoberfläche vor sich ging. Der Leser wird zuerst aufmerksam gemacht auf Vorgänge, die sich in der Umgebung seines Wohnortes abspielen, und wird von da an weiter geführt zur Erklärung der mannigfachen Vorgänge, welche die Geschichte der Erde kennen lernt und welche die Erde gleichsam als einen Organismus hinstellt, an dem alle Teile in stetiger Wechselwirkung zueinander stehen. Eigentümlich ist dem Buche die Angabe des Stoffes in Form von Fragen für den Gebrauch des Lernenden, die in 12 „Abschnitte" geteilt sind, deren jeder wieder eine Anzahl von „Lektionen" umfaßt. Die darin gestellten Fragen beantwortet nun der Text des Buches in einer sehr anregenden und leicht faßlichen Form, so daß der Leser vom einfachen Vorgange der Bildung von Gerölle, Sand und Ton weiter gelangt zur Entstehung der Felsen, der Bildung der Erdrinde u. v. a., wobei er die Tätigkeit des Wassers und der Luft, der Wärme aus dem Innern der Erde und der Sonne, die Entstehung der Berge und Täler und endlich die Geschichte des organischen Lebens kennen lernt.

Das Werkchen liefert ein gelungenes Bild über die Lehren der Geologie, besonders anregend durch die Beziehungen, welche der Verfasser zu den verschiedensten Zweigen der Naturwissenschaft klar zu machen versteht, so daß dieses Elementarbuch wohl imstande sein kann,

der geologischen Wissenschaft Freunde in weiteren Kreisen, bei Jung und Alt, zu werben.

Auch der Übersetzer hat dem Inhalt eine geeignete Form zu geben verstanden. Man kann es ihm Dank wissen, dem deutschen Publikum das Werk des amerikanischen Verfassers leicht zugänglich gemacht zu haben. Eines nur wäre vielleicht gut gewesen, nämlich, daß die angegebenen Maße (Längen, Gewichte, Wärmegrade) nach den bei uns üblichen Einheiten umgerechnet worden wären.

7. Prof. **Johannes Walther**, Vorschule der Geologie. Eine gemeinverständliche Einführung und Anleitung zu Beobachtungen in der Heimat. 144 S. mit 98 Originalzeichn. u. vielen Übungsaufgaben. Jena 1905, G. Fischer. 2,50 M.

Das warme Interesse, das man heutzutage geologischen Fragen entgegenbringt, veranlaßt den Verfasser, die Ergebnisse seiner langjährigen Studien, über die er wiederholt mit erfahrenen Schulmännern sich besprach, zu veröffentlichen, um aus dem Kreise seiner Leser Mitarbeiter zu gewinnen. Er geht von dem Satze aus, daß man Geologie nur in der freien Natur treiben könne und verfolgt daher den Gang einer geologischen Untersuchung, die bei dem Ausschluß im Freien beginnt und mit der Festsetzung der Schichtenfolge in Profil und Karte endet. Er verzichtet dabei auf kostspielige Apparate und würde es mit Freude begrüßen, wenn andere, angeregt durch seine Arbeit weitere Ergänzungen und Verbesserungen ihm mitteilen würden. Bei der Wichtigkeit der Geologie bedauert der Verfasser nur, daß die Geologie in den Schulen nicht mehr berücksichtigt würde. Ehe er auf sein Thema eingeht, nennt er eine große Zahl von Werken, nach welchen man eingehendere Studien über Geologie vornehmen kann.

Den Anfang macht der Verfasser mit dem Aufsuchen eines natürlichen oder künstlichen Ausschlusses, am besten eines Steinbruches, und zeigt, welche Beobachtungen man daselbst gewinnen kann. Er geht sodann auf die Verwitterungsvorgänge ein, zeigt ihre Ursache und ihre Folgen, wobei die Wirkungen des fließenden Wassers, des Windes und des Eises zur Sprache kommen. Darauf bespricht er die felsbildenden Mineralien und die Gesteine, geht auf ihre Struktur ein, untersucht das unterirdische Wasser und die Quellen, die Veränderungen im Innern der Erde, die fließenden und stehenden Gewässer, das Meeresufer, zeigt, wie die Gestalt aller Berge durch die abtragende Kraft des Wassers entstanden ist, geht auf Schichtenstörungen und Erdbeben ein, bespricht den Vulkanismus und endlich das Anlegen von Karten.

Den größten Wert bieten daneben die zahlreichen Aufgaben, welche der Verfasser jedem Kapitel anhängt und durch welche er zu den verschiedensten einschlagenden Beobachtungen anregt, zeigt, wie man einfache Apparate konstruieren kann, um das Gesagte ersichtlich zu machen oder Unternehmungen auszuführen, wie man endlich die gemachten Beobachtungen zu anregenden Berechnungen verwenden kann.

Am Schlusse des Werkchens, welches die beste Empfehlung für alle Lehrer der Naturgeschichte verdient, aber auch für junge Leute sehr verwendbar ist, denen man einen Blick in die geologischen Änderungen der Erdrinde verschaffen will und sie zu selbständigen Beobachtungen anleiten möchte, finden wir noch eine Erklärung der Fremdwörter, die in der Geologie gebräuchlich sind. Viele darunter werden jetzt häufig in anderen Werken gebraucht, ohne daß man ihre Erklärung zugleich daselbst angegeben fände.

8. **Alfred Pelz**, Geologie des Königreichs Sachsen in gemeinverständlicher Darlegung. VII u. 152 S. mit 121 Figuren u. 1 Karte. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 3 M.

Da die „Geologische Spezialkarte des Königreichs Sachsen", herausgegeben vom königl. Finanzministerium, bearbeitet unter Leitung von H. Credner mit den zugehörigen Erläuterungen, zu umfangreich und kostspielig ist, um allgemein zugänglich zu sein, auch für den Laien zu schwer verständlich ist, hat sich der Verfasser der vorliegenden Arbeit entschlossen, durch eine gemeinverständliche Darstellnng für Gebildete aller Stände die Entwickelungsgeschichte der Erdrinde, wie sie sich in dem Gebiete des Königreichs Sachsen und der Nachbarländer abspielte, zu schildern. Da in diesem Gebiete eine große Mannigfaltigkeit der Formationen (nur Muschelkalk, Keuper und Lias fehlen) auftritt, so eignet es sich sehr wohl, den Gang der Bildung der Erdrinde im allgemeinen zu schildern und zugleich an den verschiedenen Orten die Belege für die einzelnen Stufen anzugeben. Dabei werden Hypothesen nicht ganz ausgeschlossen, doch bewegt sich der Text im ganzen auf der Basis des Vorhandenen und schildert an der Hand einer geologischen Karte und zahlreicher Profile die geologischen Verhältnisse des Landes. Zugleich werden viele Abbildungen von Petrefakten vorgeführt, so daß der Leser ein getreues und ansprechendes Bild der vorliegenden geologischen Verhältnisse gewinnt und zugleich einen Begriff über die Bildung der Erdrinde im ganzen erhält. Namentlich wird die studierende Jugend in der Arbeit eine willkommene Gelegenheit finden, ihr Wissen zu bereichern und zu Exkursionen angeregt, die Gesteine an Ort und Stelle kennen zu lernen, sowie durch Sammeln der betreffenden Gebirgsarten und Petrefakten das Studium der Geologie und Mineralogie erfolgreich zu betreiben. Zu bedauern ist nur, daß die Karte nicht mit Farben angelegt ist, da die Bezeichnung der Formationen durch Schraffierung beim Studium mehr Mühe macht. Sehr angenehm für den Laien ist die angefügte Erklärung der Fachausdrücke und Bezeichnungen. Für den Weiterstrebenden ist auch die Literatur an verschiedenen Stellen angegeben.

Die Arbeit ist eine sehr verdienstvolle und zeitgemäße.

IX. Physik.*)

1. **Andrew Gray**, Lehrbuch der Physik. Autorisierte deutsche Ausgabe von Dr. Felix Auerbach. I. Band: Allgemeine und spezielle Mechanik. XXIV u. 837 S. mit 400 eingedr. Abb. Braunschweig 1900, Fr. Vieweg & Sohn. 20 M.

Es ist mit aufrichtiger Freude zu begrüßen, daß Herausgeber und Verleger die physikalische Fachliteratur durch eine augenscheinlich ganz ausgezeichnete deutsche Übersetzung dieses hervorragenden ausführlichen Lehrbuches der Physik bereichern. Von dem jedenfalls auf mehrere stattliche Bände (wieviel, sagt die Ankündigung des Verlegers nicht) berechneten Werke liegt der erste Band vor, welcher die allgemeine und spezielle Mechanik behandelt. Trotzdem wir nun bereits über mehrere

*) Mein verehrter Freund Herr Dr. Karl Rosenberg, Professor für Physik und Mathematik an der Oberrealschule im 6. Bezirk Wiens und provisorischer Leiter des städtischen Pädagogiums, hatte die Güte, die Durchsicht der physikalischen Werke zu übernehmen und sage ich ihm an dieser Stelle meinen verbindlichsten Dank für seine freundliche Hilfe.

Werke ähnlichen Umfangs verfügen (wir nennen nur Wüllner, Müller-Pouillet-Pfaundler, die im Erscheinen begriffenen von Chwolson und Violle), wird das Werk Andrew Grays, des hervorragenden Nachfolgers des großen Lord Kelvin auf dem Glasgower Lehrstuhle lebhaftem Interesse begegnen und sich viele Freunde in kurzer Zeit erobern. Denn dieses Lehrbuch ist vielfach höchst originell, durchaus aber anregend und fesselnd geschrieben; die spezifische englische Denk- und Darstellungsweise, die wir gerade auf dem Gebiete der Physik seit langem kennen und schätzen, tritt in dem Werke Grays wieder in allen ihren Vorzügen hervor. Dieselben bestehen einerseits darin, daß mit dem elementarsten in einfacher Form begonnen und trotzdem zu den höchsten Zielen der modernen Wissenschaft emporgestrebt wird, anderseits in dem ernsten Bemühen, stets mit der Wirklichkeit in Fühlung zu bleiben und so niemals trocken und abstrakt zu werden. Geistreiche Vergleiche und Exkurse überraschen oft durch das Zutreffende, das in ihnen liegt, und beleben überall selbst die starrste Materie. Die Absicht, immer mit der Natur und mit dem täglichen Leben im Kontakte zu bleiben, veranlaßte den Verfasser auch mancherlei in den Rahmen des Buches zu ziehen, das die reine Physik gewöhnlich sonst anderen Disziplinen überläßt. So wird ein Teil der analytischen Mechanik und der Elastizitäts- und Festigkeitslehre behandelt und insbesondere läßt sich der Autor die Mechanik der Himmelskörper nicht entgehen. Da aber gerade diese Partien wohl mit zu dem Gelungensten gehören, was das reichhaltige Lehrbuch bietet, kann man dem Autor für diese Beigaben nur dankbar sein. Wir wollen in dieser Hinsicht nur auf das 13. Kapitel „Gravitationskonstante und mittlere Erddichte", sowie auf das 14. Kapitel „Die Gezeiten (Ebbe und Flut)" verweisen. Es liegt in der Natur der Sache, daß ein Lehrbuch von derartigem Zwecke der Infinitesimalrechnung, „deren Grundideen sehr einfach sind und in mehr oder weniger unbewußter Art im Geiste jedes Menschen schlummern" (S. 87), nicht entbehren kann. Der Autor gebraucht diese Hilfsmittel in so ungezwungener und eleganter Art, schaltet zudem auch vielfach Erklärungen der benutzten mathematischen Begriffe und Methoden ein, daß sich das Werk ganz mühelos liest.

Mit ebensoviel Spannung als Freude sehen wir dem hoffentlich recht baldigen Erscheinen der weiteren Bände des groß angelegten Werkes entgegen.

2. O. D. **Chwolson**, Lehrbuch der Physik. II. Band: Lehre vom Schall, Lehre von der strahlenden Energie. Übersetzt von H. Pflaum. XX u. 1040 S. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 18 M.

Von diesem Werke, dessen 1. Band im Jahresbericht (55. Bd., S. 18) angezeigt wurde, liegt nun der zweite, ein stattlicher Band, vor. Er umfaßt die Akustik (7. Abschnitt) und Optik; behandelt aber zwischen beiden als Eingang des 8. Abschnittes, welcher die allgemeine Überschrift „Lehre von der strahlenden Energie" trägt, bereits die Entstehung der elektrischen Strahlen. Die ausführliche Darstellung dieses Kapitels bleibt allerdings begreiflicherweise dem vierten Band vorbehalten.

Was seinerzeit an Vorzügen des Werkes hervorgehoben wurde, gilt auch vollinhaltlich von diesem imposant ausgestatteten Bande. Wieder müssen wir das didaktische Geschick des Verfassers und die Reichhaltigkeit des in ebenso gründlicher wie lichtvoller Weise dargebotenen Stoffes rückhaltlos anerkennend hervorheben. Nachdem der Verfasser der Ansicht ist, daß die hohe Entwickelung, welche die Konstruktion optischer

Instrumente (Mikroskope, Fernrohre, photographische Objektive usw.) im Laufe des letzten Jahrzehnts durchgemacht hat, die Zuweisung dieser Detailfragen an ein besonderes Wissenschaftsgebiet — der Verfasser schlägt dafür den Namen „Optotechnik" nach Analogie von „Elektrotechnik" vor — erfordert, war es möglich, sich hierin auf das Notwendigste zu beschränken und dafür in den anderen Gebieten um so gründlicher vorzugehen. Gewiß ist dieser Vorgang nur beifälligst zu begrüßen, um so mehr, als Professor O. Lummer in Müller-Pouillets Lehrbuch der Physik (2. Band) eine ganz ausgezeichnete Darstellung der „Optotechnik" geschaffen hat.

Auch in diesem Bande sind jedem Kapitel eingehende Literaturverzeichnisse beigefügt, welche für Studierende sehr wertvoll sein dürften. Nach Ankündigung der Verlagshandlung befindet sich der 3. Band bereits unter der Presse, so daß wir vielleicht schon im nächsten Jahresberichte darüber referieren können. Auch der abschließende vierte Band wird bereits vorbereitet.

3. Dr. **Joh. Krüger**, Grundzüge der Physik. 29., vollst. neu bearb. Aufl. von Dr. Rudolf Hildebrand. Mit einem Abschnitt über Chemie, bearb. von Dr. W. R. Köhler. Ausgabe A. IX u. 279 S. mit 381 Abb. u. einem farb. Spektrum. Leipzig 1904, C. F. Amelangs Verl. Geb. 2,50 M.

Das Erscheinen der 29. Auflage ist an sich schon eine Empfehlung für ein Buch. Dem Vorwort ist zu entnehmen, daß die neue Auflage in der altbewährten Methode Krügers sich bewegt. Es wurde aus dem großen Gebiete der Wissenschaft das aufgenommen, was für das Leben von Bedeutung ist, dagegen sind wissenschaftliche Theorien weniger berücksichtigt. Versuche bilden den Ausgangspunkt des Unterrichts. Ein induktives Verfahren führt zur Aufstellung der Gesetze. Verwertung finden diese zur Erklärung für häufig vorkommende Werkzeuge und Erscheinungen. Da manche Schüler mit dem Unterricht nach dem Buche ihre Studien abschließen, sind die wichtigsten Hypothesen kurz erwähnt und am Schlusse eine Andeutung über die Einheit in der Mannigfaltigkeit der Naturerscheinungen geboten.

Die Umarbeitung der neuen Auflage ist in einer Erweiterung, Vervollständigung und schärferen Fassung des Dargebotenen zu suchen. Am Schlusse ist ein Abschnitt über Chemie beigegeben, der in der Ausgabe B. fehlt. Von dieser Ausgabe unterscheidet sich die vorliegende auch durch den Verzicht auf mathematische Formeln und Beweise.

Der Text entspricht in seiner Fassung vollkommen den Anforderungen, die man an ein derartiges Lehrbuch stellen kann. An dem chemischen Teil ist besonders anzuerkennen, daß auch der organischen Chemie eine entsprechende Berücksichtigung zuteil wurde. Wenn etwas an dem Werke auszustellen wäre, so ist es die starke Verwendung des Kleindrucks, die um so mehr auffällt, als durch das Durchschlagen der Druckerschwärze von der Rückseite das Papier einen grauen Ton erhält. Anderseits ist die Ausstattung durch zahlreiche gute Abbildungen eine vorzügliche. Das Werk aber ist nach wie vor in bester Weise zu empfehlen.

4. **L. Busemann** und **E. Richter**, Physik für Lehrerbildungsanstalten. 2., nach den neuen Lehrplänen bearb. Aufl. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. I. Teil: Für Präparandenanstalten. 108 S. mit 124 Abb. Geb. 1,25 M. — II. Teil: Für Lehrerseminare. 258 S. mit 230 Abb. Geb. 3,40 M.

Die erste Auflage dieser „Physik für Lehrerseminare von L. Busemann" erschien kurz bevor die neuen Lehrpläne veröffentlicht wurden. Es erschien daher notwendig, die Bearbeitung der 2. Auflage gemäß den

Bestimmungen vom 1. Juli 1901 durchzuführen. Weil nun der Lehrstoff in der Mechanik über die beiden Oberklassen der Präparandie und die Unterklasse des Seminars verteilt werden soll, wurde es nötig, dem Hilfsbuche für das Seminar ein für die Präparandie bestimmtes Heft vorangehen zu lassen. Einige Kapitel, welche in der 1. Auflage den Stoff nur in kurzer Übersicht boten, mußten dem neuen Bedürfnis entsprechend gründlich ausgeführt werden. Das Werkchen enthält somit einen Teil des Lehrstoffes aus der Mechanik der Körper aller Aggregatzustände sowie die Akustik in herkömmlicher Weise. Die Verfasser waren bemüht, als Ausgangspunkte Versuche zu wählen, die mit einfachen Apparaten in kurzer Zeit erfolgreich angestellt werden können, um dann nach Erfassung der Naturgesetze die Bedeutung der Naturkräfte im Haushalte der Natur und ihre Anwendung im täglichen Leben, in der Industrie usw. zu zeigen. Deutliche Gliederung des Lehrstoffes, Hervorhebung der Merksätze durch den Druck, gute Illustrierung, einfache Form der Darstellung und Einfügung eines reichlichen Übungsmaterials bilden Hauptvorzüge des Buches, das sich in gelungener Weise den früher erschienenen Werken Busemanns anschließt. Von den Abbildungen könnte Fig. 82 (S. 73 des ersten Teiles) wohl in einer neuen Auflage durch eine andere Figur ersetzt werden, da die dargestellte Turbine eine ziemlich veraltete Form zeigt, während auf S. 25 des zweiten Teiles die neueren Konstruktionen besprochen werden. Der zweite Teil behandelt die schwierigeren Kapitel aus der Mechanik, die Wärmelehre, die Lichtlehre, Magnetismus und Elektrizität. Die Vorzüge des Werkes, welche beim ersten Teil hervorgehoben sind, müssen auch beim 2. Teil anerkannt werden. Das Werk ist daher in beiden Teilen als ein sehr verwendbares Lehrmittel zu bezeichnen.

5. Dr. F. **Bremer**, Leitfaden der Physik f. d. obern Klassen der Realanstalten. Mit besonderer Berücksichtigung von Aufgaben und Laboratoriumsübungen. VIII u. 294 S. mit 386 Fig. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 3,20 M.

Unter der großen Zahl von physikalischen Lehrbüchern, welche in den letzten Jahren aufgetaucht sind und im großen und ganzen im wesentlichen einander sehr ähnlich sind, bildet dieser neue Leitfaden eine originelle Erscheinung. Er ist unmittelbar aus der Praxis hervorgegangen; es wurden immer „nach der ausführlichen Besprechung und der experimentellen Begründung eines neuen Gesetzes die erhaltenen Resultate in präziser, aber möglichst gedrängter Form den Schülern diktiert oder bei leichteren Stoffen nach kurzen Notizen von den Schülern selbständig ausgearbeitet". Die so entstandenen Ausarbeitungen bilden die Grundlage dieses neuen Buches. Wir stimmen mit dem Verfasser vollständig überein, daß er bei der Auswahl des Stoffes in erster Linie neben der Wichtigkeit des Gegenstandes dasjenige berücksichtigte, an welchem der Schüler selbsttätig weiterarbeiten kann. Es folgen daher nach der knappen Zusammenstellung der theoretischen Grundlagen „Aufgaben" (Rechnungs- und Konstruktionsaufgaben) und „Übungen" (Themen zu praktischen Arbeiten im Schülerlaboratorium). Daß dadurch ein sehr vertieftes und gründliches Wissen und Können erreichbar sein muß, wird jeder Lehrer der Physik zugeben. Zum Selbststudium der Physik ist das Buch nicht geeignet, wie der Verfasser im Vorworte sagt, aber ebensowenig soll es beim Gebrauche die Tätigkeit des Lehrers ersetzen. Sein Erfolg wird in erster Linie von der Persönlichkeit des Lehrers abhängen. Erfahrene und tüchtige Lehrer werden das bemerkenswerte Lehrbuch mit

großem Erfolg verwenden können. Doch läßt sich die Besorgnis nicht unterdrücken, daß Anfänger im Lehramte und minder tüchtige Lehrer, deren es doch auch gibt, nicht mit dem gleichen Erfolge danach arbeiten dürften. Nach der mitgeteilten Bemerkung aus dem Vorworte scheint der Verfasser dieselbe Befürchtung zu haben. — Die Ausstattung des Buches ist eine mustergültige.

6. Dr. **A. Höfler**, unter Mitwirkung von Dr. **Ed. Maiß** u. Dr. **Friedr. Poske**, Hilfsbuch zur Physik. Enthaltend Zusätze aus der angewandten Mathematik, aus der Logik und Psychologie und 230 physikalische Leitaufgaben. VII u. S. 697—954 mit 255 Abb. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 4 M.

Dieses Hilfsbuch ist ein Separatabdruck aus dem großen Lehrbuch der Physik des angeführten Autoren (Ausgabe A), zu welchem es einen Anhang bildet. Es enthält eine wahre Fundgrube interessanter und lehrreicher Dinge. Seine Lektüre wird dem Lehrer einen hohen Genuß und viele wertvolle Anregungen für den Unterricht bieten.

Das Buch beginnt mit einem Abschnitt: „Zusätze aus der angewandten Mathematik". Messung und Maße werden ausführlich und streng wissenschaftlich dargestellt, und einzelne Kapitel der Mathematik speziell zu physikalischen Zwecken zurechtgelegt. Auch über die einfachsten Funktionen, über die Elemente der Differential- und Integralrechnung wird gesprochen, einiges aus der Kurvenlehre eingefügt usw. Eine übersichtliche tabellarische Zusammenstellung der wichtigsten physikalischen Größen und Zeichen beschließt diesen inhaltsreichen Abschnitt.

Es folgt ein Abschnitt: „Zusätze aus der Logik und Psychologie". In geistvoller Weise schlägt hier der Verfasser aus der Physik Kapital für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik.

In den folgenden 230 physikalischen Leitaufgaben findet sich vieles, was sonst im Unterricht unmittelbar aus der theoretischen Physik eingestreut wird. Dabei geht das Buch in einigem über den Rahmen des Mittelschulunterrichts hinaus, was gewiß keinen Nachteil bedeutet, sondern nur anregend auf Lehrer und Schüler wirken muß. Die Ausstattung ist die dem Verlage Vieweg entsprechende.

7. Dr. **A. Höfler**, unter Mitwirkung von Dr. **Ed. Maiß** u. Dr. **Friedr. Poske**, Hilfsbuch zur Naturlehre für die Oberstufe der Gymnasien, Realschulen und verwandter Lehranstalten. Enthaltend Zusätze aus der angewandten Mathematik, der Logik und der Psychologie und 80 Leitaufgaben. 93 S. mit 110 Abb. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 1,20 M.

Wie das vorgenannte für den Lehrer, so ist dieses kleinere Hilfsbuch für den Schüler bestimmt. Es sind 80 Aufgaben ausgewählt, welche sich dem Physikunterricht der Mittelschule nahe anschließen. Das Werkchen entspricht in seiner Ausführung vollkommen dem großen Hilfsbuch.

8. Dr. **A. Höfler**, Repetitorium der Physik. VIII u. 203 S. mit 241 in den Text gedr. Abb. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 3 M.

Dieses Repetitorium ist ein etwa auf die Hälfte des Umfangs gekürzter Auszug der Naturlehre des Verfassers, und wird in dem Falle, als das Examen in erster Linie im Lösen von Aufgaben besteht, ein willkommenes Mittel zur Wiederholung vor der Prüfung bilden. Das hierzu geeignete und notwendige Material ist in geschickter und übersichtlicher Form, welche überall den bewährten Praktiker verrät, angeordnet und dargestellt.

9. **Chr. Scherlings** Grundriß der Experimentalphysik. 6. Aufl. Für Schüler höherer Unterrichtsanstalten. Bearb. von H. Rühlmann. 276 S. mit 242 Abb. Leipzig 1904, H. Haessel. 4,40 M.

Dieses Lehrbuch ist nach dem Ausspruche des Bearbeiters als Hilfsbuch für den Schüler nach der Unterrichtsstunde gedacht, indem es deren Inhalt in kürzerer Form wiedergeben soll. Der Stoff soll auf grundlegende Erscheinungen und Hauptgesetze beschränkt sein und mehr in Form von Resultaten als von Begründungen gebracht werden. Er beschränkt sich daher auf grundlegende Erscheinungen und Hauptgesetze, wobei als Ziel die Anforderungen einer allgemeinen Bildung maßgebend waren, wie sie das moderne Leben an einen Schüler höherer Unterrichtsanstalten stellt. Das Buch kann im allgemeinen wohl als ganz zweckentsprechend bezeichnet werden, namentlich die Kapitel über Magnetismus und Elektrizität sind gut gelungen. Weniger läßt sich das von allen Teilen der Mechanik sagen. Um das Buch ganz zweckentsprechend zu gestalten, dürften sich wohl kleine Änderungen noch empfehlen (vergl. Zarncke, Literarisches Zentralblatt 1904, S. 1066).

10. **A. Sattler**, Kleine Naturlehre und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie und der Lehre vom Menschen. Für einfache Schulverhältnisse, insbesondere für Mädchenschulen bearb.. 2., verm. u. verb. Aufl. 115 S. mit 114 in den Text gedr. Abb. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 80 Pf.

Das für einfache Schulverhältnisse bestimmte und in zwei Jahrgängen durchzunehmende Werkchen ist bereits im Jahresberichte (45. Bd., S. 105) als recht brauchbar empfohlen worden. Indem stets von Beobachtungen oder von Experimenten ausgegangen wird, aus welchen die Gesetze abgeleitet werden, wobei den Anwendungen in geeigneter Weise Rechnung getragen wird, gestattet es den Unterricht erfolgreich zu gestalten. Eingestreute Fragen regen zu weiterem Nachdenken an. In bezug auf die äußere Ausstattung ist durch Vermehrung der Abbildungen und durch Vermeidung des Kleindrucks gesorgt worden.

11. Dr. **L. Pfaundler**, Univ.-Prof., Die Physik des täglichen Lebens. Gemeinverständlich dargestellt. 420 S. mit 464 Abb. I. Band: Naturwissenschaft und Technik in gemeinverständlichen Einzeldarstellungen. Stuttgart 1904, Deutsche Verlagsanstalt. Geb. 7,50 M.

Der ungemein große Einfluß, den die Fortschritte der Naturwissenschaften, besonders in den letzten Jahrzehnten, auf das tägliche Leben genommen haben, läßt bei jedem gebildeten Menschen das Bedürfnis mehr und mehr rege werden, Kenntnisse über das Wirken der Naturkräfte zu erwerben und zu vermehren. Um diesem Bedürfnis entgegenzukommen, bemühen sich heutzutage viele Fachleute, einerseits durch Veranstaltung populär-wissenschaftlicher Vorträge alle Schichten des Volkes zu belehren, andrerseits suchen sie denselben Zweck durch Abfassung gemeinfaßlicher Bücher und Schriften zu erweitern; und hochstehende Gelehrte halten es nicht unter ihrer Würde, dem Volke die Lehren der Wissenschaft in mundgerechter Weise vorzuführen. Aus der großen Menge von solchen mehr oder minder gelungenen Arbeiten hebt sich das vorliegende Werk ganz besonders hervor. Der hervorragende Gelehrte, den das Buch zum Verfasser hat, führt in 79 Lektionen, die in lebendiger und anschaulicher Weise geschrieben sind, die Leser durch das ganze Gebiet der Physik und berührt auch einige einschlagende Teile der Chemie, soweit es für das tägliche Leben Interesse gewährt. Aus Haus und Küche, Stadt und Land, aus der freien Natur, wie aus den Werkstätten der Industrie werden die Grundlagen für die Beobachtung gesammelt, und

in der geschicktesten Weise erklärt und weiter verwertet. Dabei begnügt sich der Verfasser nicht damit, dem Leser in tändelnder Weise einen flüchtigen Einblick in die Werkstätten der Natur tun zu lassen; er weiß auch schwierigere, streng wissenschaftliche Einzelheiten in gelungener Weise durchzuführen, ohne daß bei dem Leser besondere wissenschaftliche Vorkenntnisse vorauszusetzen. Ohne weiter in Einzelnes eingehen zu können, wollen wir nur auf die verschiedenen Kapitel der Mechanik, der Wärmelehre u. a. hinweisen. Das Buch wird jedem Laien, ja selbst der Hausfrau und der weiblichen Jugend wichtige Belehrung bieten und eine den Erfordernissen der Gesundheit entsprechende Leitung des Haushaltes erleichtern. Besonders aber dürfte die Art und Weise, wie der geschätzte Verfasser einem gebildeten Laienpublikum gegenüber spricht, allen Lehrern der Physik zahlreiche Beispiele geben können, wie sie im Unterricht ihren Lehrstoff in zweckmäßiger Weise der Jugend vorführen können. Besonders muß dabei noch auf die zahlreichen, oder belehrenden und leicht zu verstehenden Abbildungen hingewiesen werden, welche den Text des schön ausgestatteten Werkes in bester Weise unterstützen.

12. Dr. **Hermann Zwick**, Grundzüge der Experimentalphysik zum Gebrauch für Schüler bearb. 219 S. mit 209 Fig. Berlin 1905, L. Oehmigke. 1,50 M.

Aus dem großen Gebiete der Physik hat der Verfasser hier für einen ersten wissenschaftlichen Unterricht eine Auswahl getroffen, so daß dem Schüler die wichtigsten Gesetze der Physik in kurzer Fassung und in leichtverständlicher Weise geboten werden. Der stete Hinweis auf anzustellende Versuche, die große Anzahl guter Abbildungen, die ohne überflüssige Einzelnheiten die Apparate und Versuche erklären, die sorgfältige Unterscheidung der Merksätze, ihre Erklärung und anderweitige Zusätze müssen dem Schüler die Auffassung ungemein erleichtern, während der Lehrer — wenn nötig — in dem großen Werke des Verfassers (Elemente der Experimentalphysik) den Stoff für etwaige Erweiterungen findet. Diese Grundzüge dürften daher in hohem Grade den Beifall der Lehrerwelt erhalten.

13. **A. Sprockhoffs** Einzelbilder der Physik. Die wichtigsten physikalischen Erscheinungen des täglichen Lebens und die gewöhnlichsten Gegenstände des täglichen Gebrauchs in Wort und Bild. 9. u. 10. gleichlautende, vielf. verm. u. verb. Aufl. 112 S. mit 116 Abb. u. Anwendung der neuen Rechtschreibung. Hannover 1904, C. Meyer. 70 Pf.

Das nach der 2. Auflage im 3. Bande des Jahresberichts S. 120 schon erwähnte Werkchen liegt hier in veränderter und etwas erweiterter Auflage vor. Wie früher erscheint es sehr geeignet für einen elementaren Unterricht in weiteren Kreisen. Es vermeidet als Vorbereitungskurs einen systematischen Aufbau, sondern geht von den wichtigsten Gebrauchsgegenständen aus, sowie von den bekanntesten Naturerscheinungen und bringt das Wichtigste an physikalischen Kenntnissen in Form von 66 einzeln behandelten Bildern. Die ersten 8 Bilder dienen gleichsam als Einleitung, indem sie die wichtigsten Eigenschaften der Körper (Schwerkraft, Gewicht, Maße u. a.) besprechen. Es folgt in 13 Bildern die Behandlung des Pendels und die einfachen Maschinen, an welche sich als zusammengesetzte Maschinen das Türschloß, die Nähmaschine, die Mühle und der Pflug anschließen. Der Hydromechanik sind 4 Bilder gewidmet, 7 der Aeromechanik, 4 der Akustik, 8 der Wärme und der Optik. Endlich behandeln 2 Bilder Stoffe aus dem Magnetismus und 11 Bilder Einzelnes aus der Elektrizitätslehre. Trotz des kleinen Um-

fangs ist ziemlich viel in den Bereich des Buches gezogen; und die Darstellung ist dem Zwecke angemessen und sorgfältig angegliedert. Daß die Thermometer als Wärmemesser (S. 62) bezeichnet sind, kann man beanstanden, da das wohl die Kalorimeter sind.

14. Dr. **Hermann Zwick**, Elemente der Experimentalphysik. Zum Gebrauche beim Unterricht bearb. XXXVIII u. 579 S. mit 473 Fig. u. einer Farbentafel. Berlin 1902, L. Oehmigke. 12 M.

Der als zielbewußter Methodiker schon durch Herausgabe verschiedener Werke bekannte Verfasser hat mit dem hier genannten ein größeres Lehrbuch verfaßt, das in erster Linie auf eine an Erfahrung und Experiment anknüpfende, streng logische Entwickelung des Lehrgebäudes Gewicht legt. Trotz des ziemlich bedeutenden Umfanges und der recht ausgiebigen Verwendung von Kleindruck (bei der Beschreibung von Versuchen, bei Anwendungen, historischen Einzelnheiten usw.) geht das Buch verhältnismäßig nicht allzuweit in seinen Zielen. Dafür ist aber auf eine recht ausführliche und möglichst leichtfaßliche Ausdrucksweise gesehen worden, so daß selbst Anfänger im Lehramte mit Erfolg nach dem Buche werden unterrichten können. Das darf wohl auch als ein Hauptziel des Verfassers angesehen werden. Beginnt ja doch das Vorwort mit den Worten: „Meine Arbeit soll dem Lehrer Material für den Unterricht in der Physik nach dem gegenwärtigen Stande bieten."

Ein kleines Versehen ist bei dem Versuche 102 (S. 45, Fig. 32) untergelaufen. Die Stearinkerze schwimmt nur dann stabil, wenn am unteren Ende ein Nagel oder sonst ein schwerer Körper befestigt ist. Auch ist S. 237 der Satz: „Die Induktionsströme haben zwar nur kurze Dauer usw." in dieser Form nicht haltbar. Die Schreibung einiger Namen (Toricelli S. 52/53, Ruhmkorff S. 237, Huyghens S. 328 statt Torricelli, Rühmkorff und Huygens) sind wohl als Druckfehler anzusehen.

15. Dr. **Wilhelm Dowle**, Lehrbuch der Experimentalphysik für Realschulen und Realgymnasien. 3., verb. Aufl. VIII u. 380 S. mit 420 in den Text gedr. Abb., eine Spektraltafel u. 560 Übungsaufgaben. Stuttgart 1905, Fr. Grub. 3,60 M.

Das im Vorjahre (S. 193) schon als vorzüglich bezeichnete Lehrbuch erscheint nach dieser kurzen Frist abermals in neuer Auflage. Diese ist nur kleinen Veränderungen unterzogen worden, wo der Verfasser durch Fachgenossen auf passende Verbesserungen aufmerksam gemacht wurde. Die Figuren sind durch 4 zweckmäßige Abbildungen vermehrt worden, und die Aufgabensammlung wurde wiederholt durchgerechnet. Referent darf daher wohl hier kurz auf die frühere, näher eingehende Anzeige hinweisen.

16. **K. Heinrich Vogel**, Physik für mehrklassige Volks- und Mädchenschulen. 4., verb. Aufl. 227 S. mit 260 Abb. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 1,80 M.

Das schon vor längerer Zeit hier genannte Werkchen ist in der neuen Auflage erweitert und durch neue Abbildungen ergänzt worden. Es behandelt den Lehrstoff für mehrklassige Schulen in ziemlicher Ausführlichkeit, berücksichtigt besonders die Physik des täglichen Lebens und geht auf neuere Erfindungen, besonders in dem Kapitel „Elektrizität" ein. Es ist deshalb für den Gebrauch beim Unterricht recht wohl zu verwenden. Bei einer neuen Auflage könnten einige Bilder erneuert werden, um den gleichen Wert wie die übrigen meist recht guten Bilder zu haben (so Fig. 33, 34, 90, 125, 139).

17. H. Lettau, Kleine Naturlehre. Ein Wiederholungs- und Übungsbüchlein für Volksschulen. 10. Aufl., gebr. in neuer Rechtschreibung. 32 S. mit 44 Abb. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 25 Pf.

Referent hat vor 29 Jahren das Werkchen als ein ganz verfehltes Lehrmittel bezeichnet, da die Anordnung sich für den Unterricht kaum eigne und der Inhalt viele Ungenauigkeiten und Fehler enthalte. Wenn das Buch trotzdem eine Reihe von 10 Auflagen erlebte, ist das der beste Beweis dafür, daß — wie von gewichtiger Seite bemerkt wurde — die Bildung der Lehrer noch viel zu wünschen übrig läßt: denn das Werkchen ist um nichts besser geworden. Es enthält viele Fehler, sowohl im Text als in den Figuren, bringt unvermittelte Dinge, die unmöglich verstanden werden können. Das Heftchen muß eine völlige Umarbeitung erleiden, um brauchbar zu werden.

18. Dr. F. Bolte, Leitfaden für den Unterricht in der Physik. Zum Gebrauche an Navigationsschulen bearb. XV u. 117 S. mit 221 in den Text gedr. Abb. Braunschweig 1903, Fr. Vieweg & Sohn. 2,20 M.

Dieser Leitfaden beschränkt den Lehrstoff mit dem Zweck, dem es dienen soll, auf das unbedingt notwendigste Ausmaß. Es ist in erster Linie für solche Seeleute bestimmt, welche sich den Prüfungen zum Schiffer auf großer Fahrt und zum Seesteuermann unterziehen wollen und daher als Lehrtext für Navigationsschulen. Der Lehrstoff ist für diesen besonderen Zweck zurechtgelegt, es werden vielfach nautische Ausdrücke verwendet und Andeutungen aus dem Seeleben besonders berücksichtigt. Die Form der Darstellung ist einfach und klar, Druck und Illustrationen ausgezeichnet. Weiteres Interesse dürften einige Bilder erwecken, so das Marinebarometer (S. 45), die Dampfsirene (S. 57) und des Nebelhorn (S. 58).

19. Dr. F. Bohnert, Bericht über die Hilfsmittel für den physikalischen Unterricht und über die physikalischen Schülerübungen an der Oberrealschule vor dem Holstentore zu Hamburg. 29 S. 4° mit 1 Tafel. Hamburg 1904 (Progr. Nr. 852. 1904).

Dieser schätzenswerte Bericht wurde im Auftrage der Oberschulbehörde für die Weltausstellung in St. Louis 1904 vom Verfasser über die ausgezeichnete Einrichtung der obengenannten Oberrealschule erstattet: Aus ihm wird jeder Fachmann manche nützliche Anregung empfangen, die auf diesem Wege der Allgemeinheit manchen Nutzen bringen dürfte.

Allerdings werden nur wenige Anstalten in der Lage sein, die jedenfalls mit großen Opfern ins Leben gerufenen Einrichtungen tatsächlich nachzuahmen. Die Anstalt besitzt z. B. zwei vorzüglich eingerichtete Lehrzimmer für den physikalischen Unterricht! Mustergültig scheinen alle Anordnungen, durch welche sowohl die Vorbereitungszeit für die Versuche tunlichst abgekürzt, sowie das Gelingen der Versuche sichergestellt werden soll. Die physikalischen Schülerübungen scheinen nach diesem Berichte an der genannten Anstalt bereits auf eine hohe Stufe gebracht zu sein. Wir können die möglichste Verbreitung des sehr wertvollen Berichts im Interesse der Förderung des physikalischen Unterrichts nur von ganzem Herzen wünschen.

20. Dr. Karl Noack, Aufgaben für physikalische Schülerübungen. XII u. 170 S. mit 93 in den Text gedr. Fig. Berlin 1905, J. Springer. Geb. 3 M.

Von demselben Verfasser haben wir im 46. Band des Jahresberichts (S. 137) einen Leitfaden für physikalische Schülerübungen freudig be-

grüßt, ja heutzutage wird wohl jedermann über den Wert solcher Übungen mit dem Verfasser eines Sinnes sein. Soll der Unterricht einigermaßen vertieft werden, so muß der Schüler die Naturgesetze nicht bloß qualitativ, sondern auch quantitativ erfassen und dazu bilden rationell betriebene Schülerübungen den besten und sichersten Weg. Es ist daher dringend zu wünschen, daß überall dort, wo solche Schülerübungen aus Mangel an Zeit, an passenden Räumlichkeiten und fehlenden Geldmitteln u. dergl. bisher nicht ausgeführt werden konnten, baldigst alle Hindernisse beseitigt werden und dem physikalischen Unterricht eines seiner wertvollsten Hilfsmittel gewonnen werden möge: Was der Verfasser auf dem Gebiete der physikalischen Schülerübungen pfadsuchend und bahnbrechend schon 1892 begonnen, finden wir hier nach einem einheitlichen Prinzip durchgearbeitet. 146 verschiedene, durchweg glücklich gewählte Aufgaben sind in 8 Gruppen, aufsteigend vom Leichteren zum Schwierigeren angeordnet. Bei jeder Aufgabe ist eine kurze „Erklärung", die das theoretische Fundament bilden soll, vorausgeschickt, darauf das „Zubehör" zusammengestellt, worauf in der Ausführung die praktischen Winke zur Durchführung gegeben werden und über die systematische Aufzeichnung und Verwertung in klarer und instruktiver Weise gesprochen wird. Das Buch wird für Lehrer, welche physikalische Schülerübungen bereits zu leiten Gelegenheit haben, ein höchst willkommenes Hilfsmittel sein. Es erfüllt gewiß auch die noch wertvollere Aufgabe, für die Idee dieser Übungen neue Mitarbeiter zu gewinnen.

21. Dr. **Gustav Jäger**, Theoretische Physik. I. Mechanik und Akustik. 3., verb. Aufl. 151 S. mit 19 Fig. Samml. Göschen. Leipzig 1904, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das vorliegende Bändchen ist das erste eines auf 3 Bände veranschlagten kleinen Werkes, das die Grundzüge der theoretischen Physik mit Hilfe der höheren Analysis darzustellen versucht. Es soll damit jenen, welche einmal Physik hörten und sie in ihrem Berufe anwenden, ein leichtverständliches Nachschlagebuch der theoretischen Physik geboten werden, namentlich den Technikern und anderen, welche die Physik als Nebenwissenschaft benötigen: Auch den Studierenden der Physik soll es Gelegenheit zur Vorbereitung und Erleichterung des Studiums der oft schwer verständlichen Vorlesungen bieten. Der Verfasser stellte sich daher die Aufgabe, eine Auswahl aus dem großen Gebiete der theoretischen Physik zu treffen, ohne Rücksicht auf subtile theoretische Erörterungen, lange Deduktionen mit geringfügigem Endresultat und strittige Fragen.

Das bereits in 3. Auflage vorliegende Werkchen hat sich rasch Freunde erworben. Seine Anordnung und Durchführung ist im wesentlichen beibehalten. Manche Wünsche der Kritik sind berücksichtigt und namentlich hat das Werk durch eine bedeutende Verbesserung des Druckes sehr gewonnen, so daß man mit Interesse dem Erscheinen der anderen Bändchen entgegensehen darf.

22. Dr. **Hermann Starke**, Experimentelle Elektrizitätslehre mit besonderer Berücksichtigung der neueren Anschauung und Ergebnisse dargestellt. XIV u. 422 S. mit 275 in den Text gedr. Abb. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 4 M.

In Form eines Lehrbuches gibt der Verfasser hier eine eingehende Übersicht über das Gesamtgebiet der Elektrizitätslehre, welche inbetreff der Schwierigkeit etwa die Mitte hält zwischen der Behandlung dieses

Kapitels in den Lehrbüchern der Experimentalphysik und derjenigen in theoretischen Spezialarbeiten. Es wird den Studierenden der Naturwissenschaften an Hochschulen ein willkommener Behelf sein, um so mehr, als es Rücksicht nimmt auf Laboratoriumsarbeiten und Vorlesungsversuche. Sehr wertvoll wird das Buch jenen Lehrern der Physik sein, die sich mühelos über die Fortschritte der modernen theoretischen Elektrizitätslehre in den letzten Jahren informieren wollen, da das Lehrbuch gerade auf diese Kapitel besonders eingehend zu sprechen kommt. Es ist geradezu aus derartigen Vorträgen hervorgegangen, welche der Verfasser anläßlich eines Ferialkurses hielt.

Die lichtvolle Darstellung des Buches wird durch zahlreiche aber schön ausgeführte Illustrationen auf das trefflichste unterstützt. Auch an Winken für die Ausführung von Demonstrationsversuchen fehlt es nicht, so insbesondere in dem sehr ausführlich behandelten Kapitel der elektrischen Schwingungen. Das Buch, welches eine seit längerer Zeit fühlbare Lücke in der Fachliteratur in glücklicher Weise ausfüllt, kann wärmstens empfohlen werden.

23. Dr. **James Walker**, Einführung in die physikalische Chemie. Nach der 2. Aufl. des Originals unter Mitwirkung des Verfassers übersetzt u. herausg. von Dr. H. v. Steinwehr. X u. 428 S. mit 48 in den Text gedr. Abb. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 6 M.

Was früher nur als Einleitung zu den chemischen Lehrbüchern diente und dabei nicht selten sehr flüchtig behandelt, meist aber an verschiedenen Stellen im Text eingeflochten wurde, hat sich allmählich zu einem ausgedehnten Teil der Wissenschaft erweitert und ist bereits in größeren Werken von van 't Hoff, Ostwald und Nernst bearbeitet worden. Da diese Werke aber dem Studierenden manche Schwierigkeiten bereiten, hat der Verfasser hier eine Auswahl der wichtigsten Kapitel aus der physikalischen Chemie in einer Weise behandelt, daß ihr Studium dem Leser eine innige Verbindung dieses Teiles der Wissenschaft mit den Sätzen der „gewöhnlichen Chemie" gewinnt und dadurch eine wesentliche Stütze für deren praktische Anwendung erreicht, sowie dann leichter in den Stand gesetzt ist, umfangreiche Werke über diesen Gegenstand mit Erfolg zu studieren. Der Verfasser hat sich durch eine zehnjährige Lehrtätigkeit von der Wichtigkeit überzeugt, die in manchen Teilen schwierige Disziplin seinen Hörern leichter faßlich zu machen. Er setzt dabei voraus, daß der Leser schon die Grundlagen der Chemie und Physik beherrscht, und bedient sich in den meisten Fällen einer elementar mathematischen Behandlungsweise, nur im letzten Kapitel fordert er die gewöhnlichsten Kenntnisse der höheren Mathematik.

Die vorzügliche Übersetzung des mit außergewöhnlicher Klarheit und pädagogischer Umsicht geschriebenen Werkes bedeutet eine wertvolle Bereicherung der Literatur über die zwischen den beiden Wissenschaften, der Physik und Chemie stehende Disziplin, deren Bedeutung von Jahr zu Jahr wächst. Der Physiker sowohl wie der Physiolog, der sich mit physikalischer Chemie befassen will, werden in dem Werke eine willkommene Stütze zur Vorbereitung zum Studium der größeren Werke finden. Wenn wir aus dem Inhalte des vorzüglich ausgestatteten Lehrbuches insbesondere die Kapitel über „Atomistik und Atomgewichte", über das „periodische System", über „osmotischen Druck" als besonders gelungen bezeichnen, geschieht es nur, um von dem Besten das Allerbeste gebührend zu würdigen.

24. Dr. **M. Abraham**, Theorie der Elektrizitätslehre. I. Band: Einführung in die Maxwellsche Theorie der Elektrizität, von Dr. A. Föppel. Mit einem einleitenden Abschnitt über das Rechnen mit Vektorgrößen in der Physik. 2., vollst. umgearb. Aufl. Herausg. von Dr. M. Abraham. XVIII u. 443 S. mit 11 Fig. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 12 M.

Das im Jahre 1894 zum ersten Male erschienene Werk wurde, da der Verfasser durch anderweitige Tätigkeit verhindert war, durch einen anderen Autor, Dr. Abraham in Cambridge, in einer vollständig umgearbeiteten Gestalt zum zweiten Male herausgegeben, wobei zugleich ein zweiter Band, welcher die „Theorie der elektromagnetischen Strahlung" behandeln soll, in Aussicht genommen ist. Die Hauptvorzüge des Werkes: lichtvolle Klarheit der Darstellung, gepaart mit wissenschaftlicher Strenge und Korrektheit sind dem Buche völlig erhalten geblieben, andererseits ist aber auf neuere Forschungen Rücksicht genommen worden. So finden wir im dritten Abschnitte als Anwendungen der allgemeinen Gleichungen die Theorie der elektrischen Resonanz und der Schwingungen gekoppelten Systeme, die Reflexion langwelliger Wärmestrahlen durch Metalle und die elektrischen Drahtwellen eingefügt. Auch die Elektronentheorie wird bereits gestreift, wenn dieselbe auch eigentlich dem zweiten Bande vorbehalten bleibt. Wir zweifeln nicht, daß dieses wertvolle Werk, welches nur die sichere Beherrschung der Anfangsgründe der Differential- und Integralrechnung voraussetzt, weiter dazu beitragen wird, das Studium des schwierigsten Gebietes der theoretischen Physik in hervorragender Weise zu fördern.

25. Prof. **Leonh. Weber**, Wind und Wetter. Fünf Vorträge über die Grundlagen und wichtigere Aufgaben der Meteorologie. VI u. 130 S. mit 27 Fig. u. 3 Tafeln. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Über den anscheinend oft so regellosen Verlauf der Witterung sind trotz der großen Wichtigkeit für viele Berufskreise in weiteren Kreisen noch so ungenügende Kenntnisse verbreitet, daß es recht verdienstvoll ist, wenn ein Fachmann in einem allgemein verständlichen Schriftchen es unternimmt, dem größeren Publikum Belehrung darüber zu bieten.

Der Verfasser bespricht vor allem die Art der Messung der verschiedenen Erscheinungen der Witterung. Er behandelt das Thermometer und Barometer, ihre Aufstellung sowie die Untersuchung auf ihre Genauigkeit und geht dann auf die Messung der Luftfeuchtigkeit usw. ein. Von besonderer Wichtigkeit zur Beurteilung des Wetters sind aber auch die Beobachtungen in den höheren Schichten der Atmosphäre, wie sie auf mehreren hohen Bergen, in neuerer Zeit aber auch mit Hilfe von Ballons und Drachen angestellt werden.

Nachdem der Verfasser sich über die Art solcher Beobachtungen ausgesprochen, betrachtet er die Zusammenstellung der Beobachtungsresultate in Tabellen und graphischen Darstellungen, bespricht die Vereinigung der Daten verschiedener Orte zu den Isothermen und geht auf die Schilderung verschiedener Klimate ein, wie sie aus diesen Kurven ersehen werden können. Er behandelt dann die Gesetze der Luftbewegung und wendet sich schließlich noch der Wettervorhersage zu. Es wird mitgeteilt, auf welche Beobachtungen sich dieselbe stützt, wie diese zu deuten sind und auf welche Sicherheit man bei diesen Vorhersagungen zu zählen hat. Wenn sie auch nur für einen Tag vorher mit der Sicherheit von 80 Proz. angenommen werden können, so haben sie doch in den letzten

25 Jahren schon zahlreiche Unglücksfälle bei Schiffen verhütet. Eine Vorhersage auf mehrere Tage erscheint zurzeit noch ausgeschlossen.

Das Schriftchen wird in weiteren Kreisen belehrend wirken und namentlich den wahren Wert der „Prophezeiungen" nach dem Monde usw. auf Monate voraus erkennen lassen.

26. **Otto Jentsch**, k. Oberpostinspektor, Unter dem Zeichen des Verkehrs. Naturwissenschaft und Technik in gemeinverständl. Darstellungen. II. Band. VII u. 283 S. mit 180 Abb. Stuttgart 1904, Deutsche Verlagsanstalt. Geb. 5 M.

In der Zeitschrift „Über Land und Meer" hat der Verfasser in den letzten Jahren verschiedene Aufsätze über die neuesten Erfolge der Technik und die dadurch hervorgerufenen Fortschritte des Verkehrswesens veröffentlicht, welche vielfach Anklang fanden und daher nun infolge der Aufforderung der Verlagsanstalt vom Verfasser unter Berücksichtigung der inzwischen nötig gewordenen Änderungen in einem Buche vereinigt hier geboten werden. Einleitend gibt der Verfasser eine kurze Geschichte des Verkehrswesens namentlich im 19. Jahrhundert, dem Jahrhundert der Dampfkraft und wirft einen Blick voraus in das 20., das er das Jahrhundert der Elektrizität nennen will.

Der Verfasser bespricht nun zuerst die deutsche Post und Telegraphie im Auslande und in den deutschen Kolonien, schildert den Schnelltelegraphen Pollák und Virág, der 50000 Worte in einer Stunde mitteilen kann, und das deutsch-amerikanische Telegraphenkabel. Im Anschluß bespricht er das Wesen der Funkentelegraphie und ihre Zukunft, sowie die Frage ihrer Konkurrenzfähigkeit gegenüber der Kabeltelegraphie.

Andere Abschnitte des Werkes behandeln die Telephonie, die Eisenbahnen und die Schiffahrt. Stets wird von der geschichtlichen Entwickelung ausgegangen, es werden die neuen Veränderungen in verschiedener Richtung zur Sprache gebracht, so daß der Leser an der Hand vorzüglicher Bilder sich über die wichtigsten Verkehrsmittel der Neuzeit unterrichten kann. Gelegentlich wird bei Schilderung der Schiffahrt auch ein Blick auf einige Neuerungen der Kriegsmarine geworfen.

Das Werk ist geeignet, in weiten Kreisen Interesse zu erregen und dürfte sich, wie der Verfasser sagt, auch sehr gut zum Studium für Schüler an mittleren und höheren Schulen eignen. Es sei daher der Aufmerksamkeit der Lehrerwelt bestens empfohlen.

27. **Karl Scheel** und **Richard Aßmann**, Die Fortschritte der Physik im Jahre 1904, dargestellt in der deutschen physikalischen Gesellschaft. Halbmonatliches Literaturverzeichnis. 3. Jahrg. 24 Nummern. 438 S. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 4 M.

Von diesem in den beiden letzten Jahresberichten bereits angezeigten Unternehmen liegt nunmehr der 3. Jahrgang vor. Das Literaturverzeichnis bildet für jeden Physiker, der wissenschaftlich tätig ist, ein geradezu unentbehrliches Hilfsmittel, auf das wir ganz besonders aufmerksam machen. Die übersichtliche Anordnung und die Genauigkeit aller Daten bilden besondere Vorzüge des Verzeichnisses.

28. Das Wetter. Meteorolog. Zeitschrift für Gebildete aller Stände. Herausg. von Prof. Dr. R. Aßmann. 20. u. 21. Jahrg. 1903 u. 1904, je 12 Hefte. Berlin, O. Salle. Pro Jahrgang 6 M.

Vorstehend genannte Zeitschrift ist nun in das 2. Jahrzehnt ihres Bestehens gelangt. Das gestattet, wie der verdienstvolle Herausgeber

im Vorwort sagt, gewiß den Schluß, daß diese Zeitschrift ihrer Aufgabe gerecht wurde, den Gebildeten aller Stände, welche für die Witterungskunde Interesse haben, ohne Fachmänner zu sein, Belehrung und Unterhaltung in gemeinverständlicher Form zu bieten, daß sie also neben den großen sachwissenschaftlichen Zeitschriften ihren Platz behaupten kann. Ihre Wirksamkeit ist um so verdienstlicher, als die Meteorologie eine Wissenschaft ist, die für viele Kreise von größter Wichtigkeit ist und deren Erfolge angewiesen sind auf die Mitarbeit von zahlreichen Beobachtern, welche in der Zeitschrift „Das Wetter" ein Organ haben, aus dem sie einerseits Belehrung schöpfen und in dem sie anderseits ihre Erfahrungen veröffentlichen können.

Die Redaktion beabsichtigt u. a. auch den Interessen des Wetterdienstes ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden, dessen staatlicher Organisation allmählich die Wege geebnet werden. Ein Aufsatz von Oberlehrer Freybe über diesen Gegenstand wird in 5 Heften des Blattes abgedruckt und in beiden Jahrgängen liefert Börnstein allmonatlich einen Bericht darüber. Ferner sind Berichte über meteorologische Höhenforschungen in Aussicht genommen und bereits unter dem Titel: „Aus dem aeronautischen Observatorium" in verschiedenen Heften veröffentlicht worden. Nach den täglichen Aufzeichnungen der selbstregistrierenden Apparate wird in jedem Hefte der Gang der vertikalen Temperatur-Verteilung von Tag zu Tag in graphischer Darstellung veröffentlicht, ebenso wie die bisher in jedem Hefte auf einer Karte verzeichnete Darstellung der Monats-Isobaren und Isothermen, sowie der Niederschlagsmenge in Zentraleuropa, welche dem Monatsbericht über die Temperaturverhältnisse in Zentraleuropa beigelegt werden.

Neben diesen ständigen Artikeln in jedem Monatshefte enthalten dieselben stets einen oder den anderen einschlagenden Aufsatz und kleinere Mitteilungen. So bringt das 3. Heft (1903) die Erklärung der in dem Witterungsberichte und Witterungsaussichten der Seewarte angewendeten Ausdrücke, die zu ihrem Verständnis unbedingt nötig sind, da sie dieselben erst verständlich machen. Wiederholt finden wir Berichte über den Verlauf der Witterung in verschiedenen Gegenden, über einzelne hervorragende Erscheinungen, wie Stürme, Gewitter, Fröste u. a. Anregende Mitteilungen sind z. B.: Das Wetterglas der armen Leute, Sonnenscheindauer und Influenza, Temperaturmessung in Erdtiefen, Abhängigkeit des Grundwasserstandes vom Luftdruck; Eisberge im Atlantischen Ozean, Das Tönen der Telegraphenstangen, Abhängigkeit der Ernteerträge von den Witterungsfaktoren.

Die Zeitschrift verdient daher noch immer das Interesse weiterer Kreise und ist imstande, jedem, der die physikalischen Vorgänge in der Atmosphäre verfolgt, Aufklärung zu bieten und durch Erweiterung der meteorologischen Kenntnisse der Wissenschaft neue Jünger zuzuführen.

29. Dr. **Karl Hoffmann**, a. o. Prof., Die radioaktiven Stoffe. Nach dem gegenwärtigen Stande der wissenschaftl. Erkenntnis bearb. 54 S. Leipzig 1903, J. A. Barth. 1,60 M.

Die Entdeckung der merkwürdigen X-Strahlen durch Röntgen gaben den Anstoß zu vielen Versuchen, welche auch auf anderen Wegen Strahlen von metalldurchdringender Wirkung zu erhalten bezweckten. Man fand solche Strahlen am Schwefelkalzium, am hexagonalen Schwefelzink und später an Uransalzen. Weitere Untersuchungen der Pechblende nach Stoffen, die in dieser Richtung wirksam seien, ergaben ein „radioaktives" Wismut, das man anfangs für ein neues Element „Polonium" ansah

und sodann einen dem Baryum sehr ähnlichen, ungemein stark radioaktiv wirkenden Körper, den man durch spektralanalytische Untersuchung wirklich als neues Element erkannte und mit dem Namen „Radium" belegte. Die Strahlen des Radiums sind 100000mal so wirksam wie Uranoxyd; sie sind dem menschlichen Auge unsichtbar, werden aber durch verschiedene Stoffe in sichtbares Licht verwandelt, so durch solche Körper, welche durch Röntgenstrahlen erregt werden, namentlich Baryumplatinzyanür. Radiumstrahlen wirken zersetzend auf mehrere chemische Verbindungen, zerstören die Keimkraft von Samen, bringen auf der Haut Entzündungen wie Brandwunden hervor, sie verwandeln Sauerstoff in Ozon und bewirken die langsame Entladung elektrischer Körper. Ähnliche Wirkungen fand man bei dem aus der Pechblende abgeschiedenen Blei und Thorium, ohne daß man in diesen Körpern bisher die Gegenwart eines neuen Elementes nachweisen konnte. Wohl aber ergab sich, daß verschiedene Metalle in der Nachbarschaft des Radiums für kürzere oder längere Zeit ebenfalls aktiv werden. Über die Ursache dieser merkwürdigen Naturerscheinung ist man noch völlig im unklaren; doch scheint es, daß dieselbe einen Schritt in ein bisher unbekanntes Gebiet der Physik und Chemie bedeutet. Es bildet daher das vorliegende Schriftchen einen sehr wertvollen Behelf zur vorläufigen Orientierung auf diesem Gebiete.

30. **Frederick Soddy**, M. A., Die Entwicklung der Materie enthüllt durch die Radioaktivität. Wilde-Vorlesung, gehalten am 23. Februar 1904 in der Literary and Philosophical Society in Manchester. Autorisierte Übersetzung von Prof. G. Siebert. 64 S. Leipzig 1904, J. A. Barth. 1,60 M.

Die merkwürdigen Erscheinungen, welche die Entdeckung des Radiums veranlaßten, und die Folgerungen, welche aus den weiteren Untersuchungen über dieses Element sich ergaben und die eine förmliche Umwälzung in den theoretischen Anschauungen der Chemiker und Physiker anzubahnen scheinen, lassen das Interesse erklären, mit welchem nicht nur die Gelehrten, sondern auch die Gebildeten aller Stände weiteren Untersuchungen auf diesem Gebiete entgegensehen. Es ist daher wärmstens zu begrüßen, daß ein Gelehrter, der selbst hervorragenden Anteil an solchen Untersuchungen nimmt, die Resultate dieser Forschungen in übersichtlicher Weise kurz darlegt. Eine solche Arbeit liegt hier in deutscher Übersetzung vor. In derselben wird ein Bild davon gegeben, wie weit diese Untersuchungen bis jetzt gediehen sind, und welche überraschenden Folgerungen aus denselben gezogen wurden, die — wenn auch zum großen Teile hypothetischer Natur — doch hinreichenden Grund dafür bieten, daß unsere Anschauungen über das Wesen der Materie, ihre Entwicklung und den Zusammenhang der verschiedensten Naturerscheinungen mit der Zeit sehr wesentlich geändert werden dürften.

31. **Frederick Soddy, M. A.**, Die Radioaktivität. In elementarer Weise vom Standpunkt der Desaggregationstheorie aus dargestellt. Unter Mitwirkung von Dr. L. F. Guttmann übersetzt von Prof. G. Siebert. VIII u. 216 S. mit 38 Abb. u. auf 1 Tafel. Leipzig 1904, J. A. Barth. 5,60 M.

Während die beiden vorgenannten kleinen Schriften einen kurzen Einblick in die an die Entdeckung des Radium sich knüpfenden Forschungen und Hypothesen gewähren, finden wir in dem hier genannten Werkchen eine etwas ausführlichere Behandlung des Gegenstandes, welche eine eingehendere Darstellung der Hauptargumente und der wichtigsten

experimentellen Daten vorführen, durch welche man die Resultate erzielt hat. Da der Verfasser in der glücklichen Lage war, den schwierigen Untersuchungen Prof. Rutherfords über Radioaktivität in dessen Laboratorium beiwohnen zu können und sie in ihrer allmählichen Entwicklung zu verfolgen, konnte er auch am besten die mit Becquerels Entdeckung der neuen Eigenschaft des Uran erfolgten Untersuchungen klar vorführen, so daß seine Schrift, welche ohne Eingehen in die Fülle der Details den gegenwärtigen Stand dieser auf die gesamte Lehre von den Atomen so bedeutungsvollen Arbeiten entwickelt, am besten den Studierenden in den Stand setzt, ausführlichere Werke darüber sowie die Originalabhandlungen zu verstehen. Das Buch ist daher sehr geeignet, in dieses merkwürdige Kapitel der neuesten Physik einzuführen.

32. **Josef Gaiderzka**, Maturitätsprüfungsfragen aus der Physik. 3., gänzlich umgearb. Aufl. 207 S. mit 58 Abb. Wien 1904, F. Deuticke. 2 K.

Der Verfasser, welcher in der pädagogischen Literatur einen gut klingenden Namen besitzt, hat mit seinem Buche den Versuch gemacht, eine repetitorische Zusammenstellung des Wichtigsten aus dem Lehrstoffe der Physik zu schaffen, welche einerseits dem Examinator die Zusammenstellung passender Maturitätsfragen erleichtern, andrerseits dem Schüler die Wiederholung der wesentlichsten Prüfungsstoffe durch die Weglassung von Nebendingen vereinfachen soll. Wie sehr dadurch einem Bedürfnis entgegengekommen wurde, und daß das Werkchen viel berücksichtigt wird, ist durch das Erscheinen einer 3. Auflage wohl bewiesen. Daß freilich nicht jeder mit der Auswahl der Fragen einverstanden sein wird, indem namentlich für Realschulen eine Erweiterung gewünscht werden könnte, ist eine andere Frage. Ebenso ist es mit der Ausführung des Buches, das sich für Lehrer gewiß vollkommen eignet, Schülern aber nur mit Vorsicht empfohlen werden könnte. Es sei bezüglich dessen auf ein ausführliches Referat verwiesen, welches in der Zeitschrift für das Realschulwesen (1904, S. 176 ff.) enthalten ist.

X. Chemie.

1. **W. Ostwald**, Die Schule der Chemie. Eine Einführung in die Chemie für Jedermann. II. Teil. Die Chemie der wichtigsten Elemente und Verbindungen. VIII u. 292 S. mit 32 in den Text eingedr. Abb. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 7,20 M.

Mit dem vorliegenden Teil ist Ostwalds Schule der Chemie zum Abschluß gelangt. Der Verfasser hat damit sein Versprechen eingelöst, für weitere Kreise eine Einführung in die Chemie zu bieten, welche die Wissenschaft auf Grund der neuen Anschauungen lehrt und, ohne auf tiefere Vorkenntnisse des Lesers zu rechnen, die jetzt maßgebenden Lehren der physikalischen Chemie in leichtfaßlicher Weise vorführt.

Mit dem Chlor wird begonnen und an der Salzsäure das Wesen der Säuren erklärt. Die Neutralisation mit Basen gibt Anlaß von den chemischen Äquivalenten zu sprechen, die Verbindungsgewichte und die Atomhypothesen zu berühren. Es folgen das Gasvolumgesetz und die Elektrolyse mit der Jonentheorie, der Begriff der Salze und die übrigen Halogene. Beim Schwefel werden u. a. die allotropen Zustände durch verschiedenen Gehalt an Energie erklärt und mit den Aggregatszuständen verglichen. Nachdem noch Stickstoff und Phosphor mit ihren Verbindungen behandelt sind, werden am Kohlenstoff in 2 Kapiteln einige thermochemische Verhältnisse erklärt und ein Blick auf einige

organische Verbindungen geworfen, während beim Kiesel ein Blick auf die Veränderung der Erdrinde durch Verwitterung und andere Prozesse gelenkt wird.

Der Rest des Bandes ist den Metallen und ihren Verbindungen gewidmet, bei deren Besprechung wieder gelegentlich die interessantesten Erscheinungen zur Sprache kommen. Was über Theorie und Praxis gesagt wird, die Löslichkeitsverhältnisse verschiedener Salze, die Ernährung der Pflanzen, die Umwandlung der Energieformen und vieles andere wird in überraschend einfacher Form gelehrt.

Das Werk wird daher das Verständnis für die neueren Anschauungen in der chemischen Wissenschaft mit Leichtigkeit weiteren Kreisen vermitteln, namentlich bietet es dem Lehrer vielfache Anregung und kann ihm gut als Führer bei der Behandlung so mancher schwierigeren Themen im Unterricht dienen. Man möchte fast bedauern, daß nicht noch eines oder das andere in dem Buche enthalten ist, wenn nicht der Verfasser am Schlusse auf ein anderes seiner Werke hinweisen würde, dessen Darstellung ganz der neuen Auffassung der Wissenschaft entspricht, auf seine „Grundlinien der anorganischen Chemie“.

2. Dr. **Fr. Rüdorff**, Grundriß der Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausgabe B (als Ausgabe A ist die ausführlichere Bearbeitung von R. Lüpke anzusehen*). 13. Aufl. VI u. 289 S. mit in den Text gedr. Holzschn. u. einer Spektraltafel. Berlin 1904, H. W. Müller. 3,60 M.

Die von uns früher angezeigte 12. Auflage des Rüdorffschen Grundrisses, bearbeitet von Dr. Lüpke, hat sich für viele Schulen, an denen sie eingeführt war, als zu umfangreich erwiesen, so daß eine den früheren Auflagen des Werkes entsprechende gekürzte Auflage in Angriff genommen wurde. Diese Arbeit vollendete nach dem vorzeitigen Ableben des Dr. Lüpke der Professor an der Luisenstädtischen Realschule in Berlin, Dr. A. Krause. Es wurden namentlich die Grundlehren der physikalischen Chemie berücksichtigt, doch konnten bei der Kürze der Zeit nicht alle Abschnitte schon umgearbeitet werden. Vollständig neu ist die organische Chemie, in welcher der Schüler mehr für den Zusammenhang der organischen Stoffe Verständnis gewinnen soll, als Kenntnis zahlreicher Einzelnheiten zu erhalten. Da in manchen Schulen nur die anorganische Chemie gelehrt wird, sind beide Teile getrennt zu beziehen. Das Werk ist nach wie vor als ein sehr brauchbares Lehrbuch zu empfehlen.

3. Dr. **J. Lorscheid**, Prof., Lehrbuch der anorganischen Chemie. 16. Aufl. von Dr. Fr. Lehmann. VIII u. 325 S. mit 154 in den Text gedr. Abb. u. einer Spektraltafel in Farbendr. Freiburg 1904, Herdersche Buchh. 3,60 M.

Abermals nach 2 Jahren eine neue Auflage des als vorzüglich anerkannten Lehrbuches (vergl. Jahresbericht 55. Bd., S. 200). Auch dieses Mal hat der neue Verfasser sich angelegen sein lassen, die durch die Fortschritte der Wissenschaft nötig gewordenen Änderungen vorzunehmen. Namentlich ist auch die Einleitung durch Ausscheidung einiger schwierigeren Partien leichter faßlich gemacht, indem die ausgeschiedenen theoretischen Erörterungen dem Abschnitte „Allgemeine Chemie“ am Schlusse überlassen wurden. Umgerechnet sind die stöchiometrischen Aufgaben, da jetzt das Verhältnis der Atomgewichte im Wasserstoff und Sauerstoff mit 1 : 15.88 (statt 15.96) festgesetzt ist.

*) Vergl. Jahresber. 55. Bd. S. 199.

Der früher beigegebene Grundriß der Mineralogie ist entfallen, da er durch besondere Leitfäden ersetzt ist, nur eine Tabelle der wichtigsten Mineralien ist geblieben.

Jedenfalls verdient das Werk in jeder Beziehung wieder seinen alten Ruf als vorzügliches Lehrbuch.

4. Dr. **K. A. Henniger**, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie mit Einschluß der Geologie. Nach methodischen Grundsätzen für den Unterricht an höh. Lehranstalten bearb. 2., völlig umgearb. Aufl. der „Grundzüge". VII u. 478 S. mit 260 in den Text gedr. Fig. u. einer Spektraltafel. Stuttgart 1904, Fr. Grub. 4,50 M.

Im Jahre 1895 erschien ein Werkchen des Verfassers unter dem Titel „Grundzüge der anorganischen Chemie". Anstatt dieses neu aufzulegen, entschloß sich der Verfasser zur Herausgabe eines ganz neuen Werkes. Wie in seinem früheren Werkchen geht der Verfasser auch hier stets vom Experimente aus. Nach einer kurzen Einleitung werden die Elemente in systematischer Folge vorgeführt und an den Metalloiden die wichtigsten Gesetze der Wissenschaft erklärt. Etwas weniger Ausdehnung hat die Betrachtung der Metalle, doch werden auch hier die wichtigsten Zweige der Technologie vorgeführt und zahlreiche Experimente vorgenommen. Auch die organische Chemie ist in geringerer Ausdehnung aufgenommen worden; übrigens eingehend genug, um die Konstitution der Verbindungen zum Verständnis zu bringen und für die Erklärung des Ernährungsprozesses sowie der Kenntnis mancher in dem Haushalt und der Industrie wichtigen Stoffe zu sorgen. Ein besonderer Abschnitt behandelt die Kristallographie und gibt etwas über die physikalischen Eigenschaften der Mineralien sowie eine systematische Übersicht derselben. Mehr ausgeführt ist ein hübscher Abschnitt über Geologie.

In allen Teilen des Buches sind die neuesten Fortschritte der Wissenschaft zur Sprache gekommen, die Bedeutung des elektrischen Stromes und Jonentheorie werden angedeutet.

Der durch viele instruktive Abbildungen unterstützte Text ist leicht faßlich geschrieben, so daß das vorliegende Lehrbuch sich recht gut für den Unterricht eignet, wobei auch die Einfügung stöchiometrischer Aufgaben und die Angabe der charakteristischen Reaktionen der wichtigsten Säuren und Metalle als eine sehr zweckmäßige Beigabe genannt werden möge.

5. Dr. **Paul Bräuer**, Lehrbuch der anorganischen Chemie nebst einer Einleitung in die organische Chemie. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten. XIII u. 270 S. mit 142 Abb. u. 1 Tafel. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Daß in den zahlreichen Lehrbüchern der Chemie die seit etwa 25 Jahren geltenden theoretischen Anschauungen nur vereinzelt zum Ausdruck kommen, wurde von verschiedenen Seiten, namentlich durch Ostwald als ein Übelstand bezeichnet. Man betrachtet in den Lehrbüchern für Schulen die Chemie noch immer als eine beschreibende Wissenschaft, während sich doch die neuere Entwicklung immer mehr nach der physikalischen Seite hinneigt.

Dies, sagt der Verfasser, rühre wohl hauptsächlich daher, daß es älteren Lehrern schwer falle, die früher gewohnten Anschauungen zu verlassen oder so zu erweitern, wie es u. a. die Theorie der elektrischen Dissoziation der Lösungen verlangt. Und doch bedeute die neuere Auffassung eine große Vereinfachung, indem die rein gedächtnismäßige Auffassung des Wissens mehr zurücktrete, auch die Erfahrung lehre, daß

16—18jährige Schüler sich mit Leichtigkeit in die neueren Anschauungen finden.

Der Verfasser hat daher den Versuch gemacht, den Gang des Schulunterrichts mit Benützung der neueren Ansichten zu gestalten. Er berücksichtigte daher neben der Jonentheorie die Regel von Avogadro, die Lehren der Elektrochemie und Thermochemie, sowie das Gesetz der Massenwirkung und zwar so, daß an geeigneten Stellen die neuen Anschauungen allmählich entwickelt, dann aber zusammenhängend behandelt wurden. Durch kleineren Druck wurden solche Partien bezeichnet, welche beim ersten Durchnehmen ausgelassen und erst später nachgetragen werden, so namentlich messende Versuche.

Die Durchsicht des Werkes läßt erkennen, daß man dem Verfasser wohl recht geben kann, die Lehren der Chemie in einer so veränderten Weise vorzuführen, und daß zu hoffen ist, die Schüler würden sich in die neuartige Methode einleben können. Die Reihenfolge der Elemente ist nicht abweichend von der in anderen Lehrbüchern. Ihre Behandlung ist aber durchweg eine neuartige und so wird der Schüler nach und nach mit den Anschauungen vertraut, welche sich allmählich in der Wissenschaft Bahn gebrochen haben. Dem Lehrer aber wird ebenfalls die Behandlung des Gegenstandes manchen beachtenswerten Wink geben, um so mehr als die Versuche, welche als Beweise angeführt werden, auch zum Teil recht nette Neuerungen zeigen. Die Bilder sind sehr gelungen in einfachen Linien ausgeführt und meist vom Verfasser neu nach erprobten Apparaten gezeichnet. Am Schlusse ist ein Abriß der Kristallographie und ein kurzer Anhang über organische Chemie. Den meisten Abschnitten sind passende Aufgaben angehängt. Das Werkchen bietet daher in jeder Hinsicht die Aussicht auf gute Verwendbarkeit in der Schule.

6. **R. Waeber**, Lehrbuch für den Unterricht in der Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie und chemischen Technologie. 15., verb. Aufl. 264 S. mit 107 Abb. Leipzig 1904, F. Hirt & Sohn. Geb. 2,50 M.

Nach längerer Zeit liegt dem Referenten das schon früher (Bd. 33, S. 155) als sehr gut bezeichnete Lehrbuch vor, welches in der Zwischenzeit eine Reihe von Auflagen erlebte. Es ist daher begreiflich, daß diese neue Auflage, bei welcher der Verfasser sich der Mithilfe einiger befreundeter Schulmänner bediente, manche Änderungen aufweist.

Außer manchen Ergänzungen der technologischen Abschnitte wurden die Edelgase und die Verflüssigung der Luft und anderer Gase besprochen, es wurden die Abschnitte über Säuren, Basen und Salze, die Jonentheorie, Geologisches, Nahrungsmittel und Ackererde erweitert, dagegen die Abschnitte Kohlenwasserstoffe und aromatische Verbindungen gekürzt. Die neu entdeckten Elemente wurden aufgenommen, ebenso das periodische System der Elemente; dabei wurden die neuesten Werte für die Atomgewichte eingesetzt, vor allem aber die Abschnitte allgemeinen Inhaltes im Sinne moderner Theorien umgestaltet.

Von sämtlichen Änderungen kann man sagen, daß sie im Interesse der Verbesserung des Buches gemäß den Fortschritten der Wissenschaft ausgeführt sind, so daß das Werk von neuem als vorzügliches Hilfsmittel für den Unterricht empfohlen werden kann. Bei den Abbildungen der Kristallgestalten sind die Bilder 38 und 41 verkehrt eingesetzt. Bei den zur Fortbildung empfohlenen Werken hätten vielleicht noch genannt sein können: Erdmann, Lehrbuch der anorg. Chemie und Heumann, Anleitung zum Experimentieren. Angenehm ist die dem Verzeichnis der Werke angehängte kurze Kritik derselben.

7. Dr. H. Bork, Die Elemente der Chemie und Mineralogie. Leitfaden für den chemisch-mineralogischen Kursus des Gymnasiums, der Realschule, des Seminars und der höheren Töchterschule methodisch bearb. 4., verb. u. verm. Aufl., herausg. von Gustav Klepsch. 110 S. mit 72 Holzschn. Paderborn 1905, F. Schöningh. Kart. 1,20 M.

Diese neue Auflage (vergl. Jahresbericht 43. Bd., S. 125) ist durch einen mineralogischen Teil erweitert worden, welcher auf S. 1—32 vorangestellt wurde. Er beschreibt 8 Mineralien mit ihren Kristallformen, nennt eine größere Anzahl von Gesteinen, ohne auf die Beschreibung einzugehen und bespricht kurz die Entstehung und das Alter der Gesteine. Der chemische Teil ist, abgesehen von kleinen Verbesserungen und Erweiterungen, im wesentlichen gleich geblieben und kann bei der geschickten Abfassung des Textes für die geringe Zeit, welche man am Gymnasium in Preußen dem Gegenstand zuwenden kann, in diesen Anstalten wohl verwendet werden. Daß derselbe Leitfaden aber auch für Realschulen, für Seminare und höhere Töchterschulen ausreichen soll, erscheint dem Referenten nicht möglich. Wäre es ja auch für die Gymnasien wünschenswert, daß ihnen mehr in einer Wissenschaft geboten würde, die so weit in alle Verhältnisse des Lebens eingreift. Ist doch unter anderem von organischen Verbindungen gar nicht die Rede.

8. Prof. Dr. R. Arendt, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie. Methodisch bearb. 9. Aufl.*), bearb. von Dr. L. Doermer. VIII u. 130 S. mit 134 in den Text eingeschalteten Abb. u. 1 Buntdrucktafel. Hamburg 1904, L. Voß. Geb. 1,60 M.

Das vielgenannte Werkchen des bekannten Methodikers und gewandten Experimentators, der am 15. Mai 1902 gestorben ist, erscheint hier, von einem tüchtigen Fachmann in zeitgemäßer Weise ergänzt, zum 9. Male seit 1884. Der methodische Aufbau wurde nicht geändert, dagegen die Einteilung in Lektionen fallen gelassen. Eine Reihe von Vorgängen wurde aufgenommen, welche in neuerer Zeit an Bedeutung gewonnen haben und geeignet sind, das Verständnis der Schüler zu fördern. Dahin gehören: die technische Darstellung des Sauerstoffs aus Baryumsuperoxyd und aus flüssiger Luft, der Hochofenprozeß und die Verwendung der Metalle, die Schwefelsäuredarstellung nach dem Kontaktverfahren, das Thermitschweißverfahren u. a. Die Begriffe der Jonen und Katalysatoren und das Massenwirkungsgesetz werden in einfacher Weise vorgebracht. Von den Mineralien sind minder wichtige gestrichen und die Zahlen für Härte und spezifisches Gewicht nur bei solchen beibehalten, wo sie zur Unterscheidung ähnlicher Materialien dienen. Minder wichtige Figuren wurden weggelassen, einige andere eingefügt. Die Zahlenangaben sind nach neuen Untersuchungen berichtigt. Der organische Teil ist unverändert geblieben. Bezüglich der Ausstattung des Werkes sind die vorzügliche Druckschrift und die ausgezeichneten Abbildungen hervorzuheben. Das Werkchen kann nach wie vor als eines der besten Lehrmittel für den ersten chemischen Unterricht empfohlen werden.

9. Dr. H. Hildebrand, Lehrbuch der anorganischen Chemie. IV u. 201 S. mit 103 Fig. Hannover 1903, Gebr. Jänecke. Geb. 3,20 M.

Dieses Werk ist für den Unterricht an technischen Fachschulen und für Studierende bestimmt, welche die Chemie als Nebenfach betreiben. Es soll auch für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht dienen, soweit ein solcher überhaupt möglich ist.

*) Vergl. Jahresber. 54. Bd. S. 107.

Der Verfasser hat den neuen Anschauungen Rechnung getragen; die Einteilung ist nach dem periodischen Gesetz der Elemente durchgeführt und die Fortschritte der Wissenschaft sind so weit berücksichtigt, als es in einem Werke möglich ist, das keine wissenschaftlichen Vorkenntnisse voraussetzt. Seinem Zwecke entsprechend, sind technologische Prozesse an der Hand vieler instruktiver Abbildungen eingehend besprochen. Daß hierbei neuere Methoden vorzugsweise berücksichtigt werden, namentlich auch die Anwendungen der Elektrizität, ist selbstverständlich. Die Ausführungen sind leichtfaßlich und so weit auch erschöpfend, als es bei dem nicht allzugroßen Umfang des Werkes möglich ist. — Das Buch kann als für seinen Zweck recht entsprechend bezeichnet werden.

10. Dr. **W. Levin**, Methodisches Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für Realgymnasien und Oberrealschulen. II. Teil: Oberstufe (Pensum der Obersekunda und Prima). V u. 195 S. mit 113 Abb. Berlin 1905, O. Salle.

Von dem Verfasser dieses Lehrbuches liegt ein methodischer Leitfaden bereits in 4. Auflage vor (vergl. Jahresbericht 55. Bd., S. 201 und 45. Bd., S. 107). Er hat sich nun entschlossen, für Realgymnasien ein systematisch angelegtes Lehrbuch erscheinen zu lassen, zu welchem für Realschulen noch ein Anhang erscheinen soll, welcher einige Abschnitte aus der organischen Chemie behandeln wird. Diesem II. Teil soll als I. Teil eine gekürzte Ausgabe des erwähnten Leitfadens für die Unterstufe der genannten Schulen folgen.

Das Lehrbuch steht auf dem Boden der physikalischen Chemie, führt jedoch nur die Theorie der Lösungen in dem Kapitel: „Die Lösungen der Säuren, Basen und Salze" in elementarer Darstellung zusammenhängend vor, während andere Sätze über die physikalisch-chemische Anschauungsweise gelegentlich eingestreut werden. Die Reihenfolge der Elemente wird nach dem periodischen System durchgeführt, wobei der Verfasser jedoch einige Abweichungen für praktisch hält. Die Atomgewichte werden auf den Sauerstoff als Einheit (16) bezogen. Besondere Rücksicht wird auf die Umsetzungen genommen, welche bei den Analysen vorkommen, so daß die Schüler bei ihren praktisch-chemischen Übungen das nötige Verständnis erlangen. Technische Prozesse werden eingeschaltet, soweit sie besondere Wichtigkeit besitzen. Bei diesen, wie bei dem Texte überhaupt findet man, daß der Verfasser die neueren Methoden und neueren Anschauungen mitteilt. Er gibt auch viele gute Bilder, zum Teil neu gezeichnet nach den Apparaten seines Laboratoriums und geht auch etwas ein auf die Beschreibung der als Mineralien vorkommenden Körper, schildert die Kristallsysteme und gibt einiges Allgemeine über die Eigenschaften der Mineralien.

Das Lehrbuch enthält ein für den Unterricht ausreichendes Pensum und gibt es in einer recht verständlichen Fassung, schließt auch den einzelnen Abschnitten entsprechende Rechenaufgaben an, läßt sich daher als eine recht gute Grundlage für den Unterricht empfehlen.

11. **O. Ohmann**, Mineralogisch-chemischer Kursus. Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie und Chemie für Gymnasien, Realschulen u. a. höhere Lehranstalten, nach methodischen Grundsätzen bearb. 3., teilw. umgearb. Aufl. VIII u. 162 S. mit 126 in den Text gedr. Fig. u. 1 Spektraltafel. Berlin 1904, Winckelmann & Söhne. 1,80 M.

Referent hat den Plan dieses Werkchens nach der 1. Auflage im Jahresbericht (42. Bd., S. 135) skizziert, und auf manche Änderungen

der zweiten Auflage später (49. Bd., S. 141) hingewiesen. Auch die 3. Auflage ist in einzelnen Teilen wieder verändert, und zwar ist die Mineralogie mehr in der Chemie aufgegangen als früher, obschon manche Mineralien immer noch in ausführlicher Beschreibung vorgenommen sind, ja sogar meist von ihrer Betrachtung ausgegangen wird. Die chemische Seite des Buches ist sowohl in experimenteller Hinsicht, wie auch durch eine größere Zahl von Erläuterungen erweitert. Einzelne Grundbegriffe der modernen Chemie, Massenwirkung, Katalyse, der Energiebegriff in seiner Anwendung auf die Allotropie, einzelnes aus der Thermochemie und Spektralanalyse wurde berücksichtigt u. a. m. — Das Experiment ist bei dem methodisch angelegten Werke nicht als Ausgangspunkt, sondern zur Bestätigung der früher entwickelten Schlüsse benutzt. Einiges aus der Technologie wurde berührt, besonders aber sind verschiedene instruktive Abbildungen eingefügt worden. Doch ist der Charakter des Heftes im ganzen gewahrt worden und der Leitfaden ist nach wie vor ein sehr gutes Hilfsmittel für den Unterricht und kann als gute Grundlage für einen ersten Unterricht bestens empfohlen werden.

12. Dr. **H. Baumhauer**, Leitfaden der Chemie, insbesondere zum Gebrauch an landwirtschaftlichen Lehranstalten: I. Teil: Anorganische Chemie. 4. Aufl. VIII u. 167 S. mit 34 in den Text gedr. Abb. Freiburg 1904, Herdersche Verlagsbuchh. 2 M.

Die Fortschritte der Wissenschaft nötigten den Verfasser bei Herausgabe der neuen Auflage (vergl. Jahresbericht 50. Bd., S. 136) zu manchen Änderungen, Einschaltung von Zusätzen und selbst neuen Abschnitten. Die Atomgewichte wurden z. B. geändert, das Kapitel über die Valenz umgearbeitet, die Elemente der Argongruppe aufgenommen. Ein Abschnitt über Elektrolyse (mit Erweiterung der Jonentheorie) und eine kurze Erörterung der Spektralanalyse wurden aufgenommen; aus der chemischen Technik wurden elektrochemische Methoden und das Goldschmidtsche Verfahren aufgenommen. Der im übrigen unveränderte Leitfaden erhält sich somit ständig auf der Höhe der Zeit.

13. Dr. **Max Ebeling**, Leitfaden der Chemie für Realschulen. 4., verb. Aufl. VIII u. 222 S. mit 281 Abb. Berlin 1904, Weidmannsche Buchh. Geb. 2,60 M.

Die neue Auflage dieses schon wiederholt als vorzüglich anerkannten Werkchens (Jahresbericht 54. Bd., S. 209) ist nicht wesentlich verändert worden. Als Ergänzung wurden etliche belehrende Abbildungen eingefügt, andere dagegen erneuert. Im Texte wurden besonders die statistischen Angaben nach den neuesten Quellen ergänzt und am Schlusse des Werkes nochmals übersichtlich zusammengefaßt, um die wirtschaftliche Bedeutung des deutschen Bergwerks- und Hüttenbetriebs hervorzuheben. Im Gegensatze dazu wird auch angegeben, welche Summen im Deutschen Reiche jährlich für den Genuß alkoholischer Getränke ausgegeben werden, und daran die Bemerkung geknüpft, daß man sich nicht damit begnügen solle, chemische Kenntnisse zu verbreiten, sondern auch durch Anführung statistischer Angaben wirtschaftlich zu erziehen und die Jugend vor allem zu belehren, daß der Genuß alkoholischer Getränke im schulpflichtigen Alter als Gift zu betrachten und daher völlig zu unterlassen sei. Nur dadurch, daß man die Schüler von dieser Wahrheit überzeuge, sei es möglich, die ungeheuren Summen zu verringern, welche alljährlich für Alkohol in irgendeiner Form verwendet werden.

14. Dr. **Karl Heumanns** Anleitung zum Experimentieren bei Vorlesungen über anorganische Chemie zum Gebrauche an Universitäten und technischen Hochschulen, sowie beim Unterricht an höh. Lehranst. von Prof. Dr. O. Kühling. 3. Aufl. XXIX u. 818 S. mit 404 in den Text eingedr. Abb. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 19 M.

Nachdem Referent die 2. Auflage dieses Werkes im 46. Bd. des Jahresberichts S. 152 anzeigte, ist es ihm eine besondere Freude, nun wieder über das Erscheinen der 3. Auflage berichten zu können. Wer viele Jahre das Werk als Stütze für die Ausführung von Experimenten benützte, schätzt am besten den hohen Wert desselben. Nach dem leider erfolgten Ableben des ersten so verdienstvollen Verfassers hat Dr. Kühling die Neubearbeitung übernommen. Seine Absicht, das Werk in möglichst unveränderter Form zu lassen, konnte er aber bei dem vielen Material, das der Experimentierkunde in den beiden letzten Jahrzehnten zugewachsen, nicht ganz ausführen. Es waren doch die Entwicklung der physikalischen Chemie, der Elektrochemie, Pyro- und Kältechemie u. a. eingehend zu berücksichtigen. Um für diese umfangreichen Einschaltungen Platz zu gewinnen, wurden einzelne Partien gekürzt. Wenn Experimente in mehrfacher Gestalt vorkamen, wurden die weniger instruktiven Formen gestrichen; ebenso wurde die Darstellung solcher Präparate ausgelassen, die man jetzt im großen darstellt und für Unterrichtszwecke leicht käuflich erhält.

Die Elektrochemie lieferte den größten Teil der neuaufgenommenen Versuche. Daher wurde auch die Einrichtung elektrischer Anlagen und ihre Verwendung beschrieben. Von einschlagenden Versuchen sind die Darstellung von Karbiden, die Reduktion von Metallen u. a. aufgenommen. Aus der Kältechemie liest man die Herstellung flüssiger Luft nach Lindes Verfahren und die Experimente mit flüssiger Luft, mit flüssigem Sauerstoff usw. Aus der Pyrochemie u. a. die Reduktion der Metalle durch Aluminium. Da bei der physikalischen Chemie manche Versuche durch den Projektionsapparat einem Auditorium besser sichtbar gemacht werden können, ist auch eine Schilderung moderner Projektionsapparate und ihrer Handhabung aufgenommen. Daß auch der radioaktiven Substanzen, der kolloidalen Metalle u. a. gedacht wurde, ist selbstverständlich.

Der Wert des Buches ist um so mehr erhöht, als der neue Bearbeiter, ebenso wie sein verstorbener Vorgänger, sich nicht nur auf die Durchsicht der vorhandenen Literatur beschränkte, sondern direkt mit den hervorragendsten Experimentatoren in Verbindung setzte, welche ihn mit wertvollen Mitteilungen, Zeichnungen von Apparaten usw. unterstützten. Heumanns Anleitung ist daher jedem experimentierenden Chemiker an Hochschulen unentbehrlich, wird aber auch von Lehrern des Faches an anderen Schulen mit größtem Vorteil verwendet werden, und ist deshalb als das beste Hilfsmittel für alle Lehrer der Chemie vorzüglich zu empfehlen.

15. Dr. **Rudolf Schreiber**, Die wichtigsten Versuche des chemischen Anfangsunterrichts. Ausführliche Anleitung zur Ausführung chemischer Versuche unter Berücksichtigung besonders einfacher Schulverhältnisse. X u. 112 S. mit zahlr. Abb. (Supplement-Band zu Baade, Lehrbuch der Naturgeschichte.) Halle 1904, H. Schroedel. 1,80 M.

Das Werkchen zerfällt in 2 Abschnitte. In dem ersteren werden die wichtigsten chemischen Geräte und ihr Gebrauch besprochen, sowie ein Verzeichnis der chemischen Verbindungen angegeben, welche für einen ersten Unterricht nötig sind, und über ihre Behandlung einige Winke bei-

gefügt. Im 2. Teil werden 80 Versuche beschrieben. Die Beschreibungen sind recht eingehend und mit Rücksicht auf die oft nötige Vorsicht ausgeführt. Vielleicht hätte noch gesagt werden können, daß der Lehrer, welcher noch nicht mit dem Experimentieren vertraut ist, einzelne Versuche zuerst für sich einübt, ehe er das Ausführen derselben vor den Schülern unternimmt. Zu dem Versuche, Zucker zur Gärung zu bringen, empfiehlt es sich Traubenzucker statt des gewöhnlichen Zuckers zu nehmen. Der Versuch 76 läßt sich besser mit einer weit kleineren Menge des Zuckers in einem Probierglase ausführen, aus welchem man von Zeit zu Zeit eine Probe auf einen Porzellanteller gießt, wodurch die allmähliche Umwandlung des Rohrzuckers in Gerstenzucker und Karamel den Schülern leicht sichtbar wird.

Das Werkchen erscheint auch geeignet, Schüler zu einfachen Versuchen anzuleiten.

16. Dr. **E. Wedekind**, Stereochemie. Sammlung Göschen. 106 S. mit 34 Fig. im Text. Leipzig 1904, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Während man früher für die Erklärung chemischer Vorgänge sich damit begnügte, die gegenseitige Lagerung der Atome in einer Ebene ins Auge zu fassen, ist man durch zahlreiche Entdeckungen auf dem Gebiete der organischen Chemie gezwungen worden, auch die räumliche Lagerung der Atome ins Auge zu fassen, und so hat sich infolgedessen ein neues Kapitel in der Wissenschaft gebildet, das übrigens nicht in allen Werken ausgebaut wird. Die Wichtigkeit der Stereochemie zur Erklärung vieler Vorgänge läßt aber ihre Kenntnis sehr nötig erscheinen, und es ist daher recht zweckmäßig, daß in vorliegendem Bändchen ein recht gelungener Versuch gemacht wird, die Lehre der Stereochemie einem größeren Publikum vorzuführen, indem zugleich kurz die Geschichte ihrer Entwicklung dargelegt wird.

17. Dr. **Otto Röhm**, Maßanalyse. Sammlung Göschen. 86 S. mit 14 Fig. Leipzig 1904, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Da die Maßanalyse viel rascher und ebenso sicher dazu führt, die Mengenverhältnisse in den Bestandteilen einer Verbindung herzustellen, erscheint ein Werkchen, das in faßlicher und gering ausgedehnter Form das Wesen der Maßanalyse und ihre Durchführung schildert, vielen angehenden Chemikern sehr erwünscht. Das vorliegende Bändchen dürfte dem Zwecke, darin zu belehren, sehr wohl entsprechen.

18. Dr. **G. Lunge**, Technisch-chemische Analyse. Sammlung Göschen. 128 S. mit 16 Abb. Leipzig 1904, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Während das vorstehend genannte Bändchen für den Anfänger eine Belehrung bietet, ist das vorliegende auch für Chemiker bestimmt, welche bereits in Fabriken tätig sind, soll aber auch Fernerstehenden eine Übersicht über das Gebiet bieten. Es bespricht zuerst die Vorbereitung zur Analyse, die technische Gasanalyse, die Gasvolumetrie, geht dann ein auf die Untersuchung der Brennstoffe, des Wassers und eine größere Anzahl von anorganisch-chemischen Produkten der Großindustrie, die es in genügender Ausführlichkeit bespricht.

19. Dr. **Joseph Klein**, Chemie (anorganischer Teil). Sammlung Göschen. 175 S. 4., verb. Aufl. Leipzig 1904, G. J. Göschen. 80 Pf.

Das Werkchen, welches eine recht hübsche Übersicht über die Gesetze der Chemie liefert (vergl. Jahresbericht 50. Bd., S. 135), ist in der neuen Auflage etwas erweitert und verändert. Es wird die Molekular-

gewichtsbestimmung gelöster Stoffe und die elektrische Dissoziation besprochen. Es ist der Thermochemie ein kleiner Abschnitt gewidmet, ebenso dem Radium und den radioaktiven Substanzen, wobei auf die noch nicht abgeschlossenen Untersuchungen über diese Stoffe hingewiesen wird. Neben anderen kleinen Änderungen ist auch das Literaturverzeichnis auf einige neuere Werke beschränkt worden. Dabei hätte von Heumann, Anleitung zum Experimentieren, die 3. Auflage erwähnt werden können, wenn diese auch für einfache Verhältnisse etwas zu viel bietet.

20. Dr. **Gustav Rauter**, Anorganische chemische Industrie. Sammlung Göschen. Leipzig 1904, G. J. Göschen. Geb. je 80 Pf.
I. Bd. Die Leblancsodaindustrie und ihre Nebenzweige. 140 S. mit 12 Taf.
II. Bd. Salinenwesen, Kalisalze, Düngerindustrie und Verwandtes. 127 S. mit 6 Taf.
III. Bd. Anorganische chemische Präparate. 138 S. mit 6 Taf.

Diese 3 Bändchen machen den Leser mit den wichtigsten Zweigen der chemischen Industrie bekannt, soweit sich dieselbe auf die Herstellung anorganischer Verbindungen beschränkt. Das erste Bändchen behandelt neben der Sodabereitung auch die der Schwefelsäure, Salzsäure, des Chlor und anderer Verbindungen, welche als Nebenprodukte gewonnen werden. Das zweite Bändchen betrachtet die Herstellung des Kochsalzes und der Abraumsalze, sowie die Nebenprodukte dieser Industrie, wozu auch der Ammoniaksodaprozeß gehört. Zuletzt wird die Industrie der künstlichen Düngemittel behandelt. Das 3. Bändchen gibt einen Überblick über die Gewinnung der verschiedenen Elemente, sowie ihrer wichtigen Verbindungen, soweit sie nicht durch Darstellung im großen eine besondere Würdigung verdienen.

Der recht faßlich geschriebene Text ist durch schematische Abbildungen verziert und verdient als gut angelegt bezeichnet zu werden.

21. Dr. **Hugo Bauer**, Chemie der Kohlenstoffverbindungen. Sammlung Göschen. I. u. II. Aliphatische Verbindungen. III. Karbocyklische Verbindungen. IV. Heterocyklische Verbindungen. 156, 160, 157 u. 134 S. Leipzig 1904, G. J. Göschen. Geb. je 80 Pf.

Diese 4 Bändchen sollen dem Studierenden eine Übersicht im Anschluß an die Vorlesungen bieten, welche das ganze Gebiet der organischen Chemie umfaßt. Der Zusammenhang untereinander und ihr genetischer Aufbau werden besonders ins Auge gefaßt. Namentlich wird das Verhalten der einzelnen Gruppen besprochen, ihre Glieder oft tabellarisch zusammengestellt, aber von einer genauen Beschreibung einzelner Verbindungen ist meist abgesehen. Für Leser, denen die auf dem kleinen Raume doch etwas kurzgefaßte Übersicht nicht genügt, gibt der Verfasser einige Werke an, die der Leser zur Ergänzung benutzen kann.

22. Dr. **Oskar Schmidt**, Metalloide (Anorganische Chemie, I. Teil), 155 S., und Metalle (Anorganische Chemie, II. Teil), 130 S. Sammlung Göschen. Leipzig 1904, G. J. Göschen. Geb. je 80 Pf.

Diese beiden Bändchen sollen zum wissenschaftlichen Studium der Chemie vorbereiten, jedoch nicht den mit Experimenten verbundenen Unterricht ersetzen, wohl aber denselben ergänzen. In dem 1. Bändchen werden auf Grundlage der Betrachtung der Metalloide die wichtigsten chemischen Gesetze erläutert, es wird sogar auf die elektrische Dissoziationstheorie eingegangen, es werden auch einzelne chemisch-technische Prozesse besprochen, wobei auch die neueren, oft einfacheren Verfahren angeführt werden. Das 2. Bändchen führt in gleicher Weise die Belehrung an den Metallen fort. Die neueren Anschauungen werden durchwegs zugrunde

gelegt. So wird die Jonentheorie weiter entwickelt, wir lesen von dem kolloidalen Zustand der Metalle, von den an das Radium geknüpften Erscheinungen. Es wird auch die Spektralanalyse besprochen und am Schlusse das „Periodische System der Elemente" in seiner Bedeutung für die Entwicklung der Wissenschaft gewürdigt. Beide Bändchen sind leichtfaßlich geschrieben und können dem Anfänger gute Dienste leisten.

23. Prof. Dr. **R. Blochmann**, Luft, Wasser, Licht und Wärme (Aus Natur und Geisteswelt). Neun Vorträge aus dem Gebiete der Experimentalchemie. 2. Aufl. 151 S. mit 115 Abb. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das von uns schon als sehr brauchbar zur Belehrung in weiten Kreisen empfohlene Werkchen (Jahresbericht Bd. 52, S. 183) liegt hier von neuem vor. Wenn auch der Inhalt im ganzen wenig verändert wurde, so ist doch ein neuer Abschnitt über „Flüssige Luft" eingefügt, welcher ein besonderes Interesse verdient. An die Beschreibung der Lindeschen Maschine zur Verflüssigung der Luft werden verschiedene Mitteilungen über Experimente mit derselben und ihren Gebrauch angegeben. Das Werkchen verdient daher von neuem beste Empfehlung. Doch ist zu bemerken, daß der vom Referenten bereits bemerkte Fehler auf S. 17 nicht geändert wurde. Wollte der Verfasser bei der Beschreibung des Experimentes zu Fig. 19 Natrium statt Kalium sagen, so wäre die Sache in Ordnung, denn das Kalium verhält sich anders: es beginnt bei der Berührung mit Wasser augenblicklich, mit violetter Flamme zu brennen, während Natrium die beschriebene Erscheinung zeigt.

24. **Margarethe Matthes**, Kochbüchlein für Haushaltungsschulen. Nahrungsmittellehre und Kochrezepte für Schule und Haus. 112 S. Düsseldorf, L. Schwann. 50 Pf.

Der theoretische Teil des vorliegenden kleinen Werkes bespricht die Nahrungs- und Genußmittel, welche in der Küche zur Verwendung kommen, in einer ganz sachgemäßen Weise, geht auf den Nährwert und die Verdaulichkeit, die Beschaffenheit guter Ware, ihre Behandlung, Zubereitung u. a. ein, und gibt auch die mittleren Preise an. Der praktische Teil bringt Kochrezepte, wie sie in der Kasseler u. a. Haushaltungsschulen benutzt werden, zum Teil auch aus dem Volke gesammelt sind. Neben der Kost für Gesunde wird auch eine solche für Kranke geboten.

Auch ohne Kochkünstler zu sein, glaubt Referent die Anweisungen für gut erklären zu können, obschon sich die Rezepte zum Teil an die landesübliche Ernährungsweise halten. Für weitere Kreise dürften die Angaben über die Kochkiste sich eignen, eine Vorrichtung, welche für viele Verhältnisse sich als sehr praktisch erwiesen hat, da sie Brennmaterial spart und es gestattet, die Speisen längere Zeit warm zu erhalten.

25. **Sir William Ramsay**, Moderne Chemie. I. Teil: Theoretische Chemie, ins Deutsche übertragen von Dr. Max Huth. 151 S. mit 9 in den Text gedr. Abb. Halle 1905, W. Knapp. 2 M.

In den theoretischen Anschauungen der Chemie bereitet sich eine Änderung vor, indem gewissen physikalischen Erscheinungen ein größerer Einfluß gegeben wird. Der vorliegende erste Teil eines aus dem Englischen übersetzten Werkes gibt eine recht übersichtliche Darlegung der modernen Anschauungen in der Chemie. Diese Darlegung wird um so leichter verständlich, als der Verfasser historisch vorgeht, indem er ausgeht von der früheren Hypothese eines Phlogiston und zeigt, wie

man zu der Entdeckung des Sauerstoffes und anderer Elemente kam, wie die Verbindungen der Elemente dem Gewichte und dem Raume nach sich zusammensetzen. Er geht sodann zur Dissoziation und Ionisation, bespricht die Bestimmung der Äquivalente, die Formeln und die Nomenklatur, geht ein auf die Allotropie, die Isomerie usw. Das letzte Kapitel behandelt die chemische Energie und ihren Zusammenhang mit der Wärme und Elektrizität.

Das Werkchen belehrt in eingehender Weise über die Gesetze der Chemie und erscheint vollkommen geeignet, demjenigen, welcher bereits mit Chemie vertraut ist, den Einblick in die modernen Anschauungen der Wissenschaft, in die Grenzgebiete zur Physik zu gewähren.

26. Dr. **Fr. Rüdorff**, Anleitung zur chemischen Analyse nebst einem Anhang: Quantitative Übungen. Für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 11., neu bearb. Aufl. 58 S. Berlin 1905, H. W. Müller. 80 Pf.

Das vom Referenten nach der 8. Auflage angezeigte Werkchen (zuletzt Jahresbericht 45. Bd., S. 110) ist nach dem Tode des Verfassers durch den Professor an der Luisenstädtischen Realschule in Berlin von neuem herausgegeben worden. An dem Inhalte wurde nur wenig geändert. Namentlich wurden einige quantitative Übungen nach Gewicht und Maß beigefügt, welche sich recht wohl mit den Schülern werden ausführen lassen. Das Werkchen entspricht daher wie früher seinem Zweck für einen ersten Unterricht in den chemisch-praktischen Übungen.

27. Dr. **Fr. Heusler**, Chemische Technologie. XVI u. 351 S. mit zahlr. Abb. (Teubners Handbücher für Handel und Gewerbe von van der Borght, Schuhmacher u. Stegemann.) Leipzig 1905, B. G. Teubner. 8,60 M.

Der als Lehrer und praktischer Chemiker bereits längere Zeit tätige Verfasser gibt hier eine Darstellung der chemischen Technologie, in welcher diese Wissenschaft in einer Weise geschildert wird, wie sie unserer Zeit entspricht, wo in allen Zweigen derselben neue Methoden eingeführt sind und eine Anzahl von Körpern im großen dargestellt wird, die man noch vor kurzem nur in den Laboratorien im kleinen darstellen konnte. Diese Darstellung, welche beim Leser nur geringe chemische Vorkenntnisse voraussetzt, etwa das, was ein in derselben Sammlung erscheinendes Lehrbuch der Chemie von A. Partheil enthält, bildet eine wohlgelungene Übersicht des Gegenstandes, geht gelegentlich auch tiefer in einen Prozeß ein, macht die Bedeutung der Stoffe durch statistische Angaben klar und durch Beigabe von instruktiven Abbildungen leicht verständlich. Das Werkchen dürfte auch manchem Lehrer willkommen sein, der mit der Entwicklung der Technologie in unserer Zeit weniger vertraut ist. In dem anorganischen Teil wird auch die Metallurgie, im organischen Teil die Chemie der Spinnstoffe, die Färberei u. a. einbezogen.

IV. Literaturkunde.

Von
Prof. Dr. Theodor Matthias
in Zwickau i. Sa.

Überblick.

Die wichtigste Neuerscheinung, die für dieses Berichtsjahr zu buchen ist, gehört nicht der Literaturgeschichte und ihrer Methode, sondern der Poetik, ja der Ästhetik überhaupt an:

Johannes Volkelts System der Ästhetik in zwei Bänden. Bd. 1 (unten V, 1), das ebenso ein Abschluß wie ein neuer Ausgangspunkt für die Theorie der Ästhetik, vielleicht mannigfach auch das Schaffen, werden dürfte; unternimmt es doch erfolgreich eine Vereinigung der Ergebnisse der großzügigen älteren deutschen spekulativen Ästhetik mit den reichen Beobachtungsresultaten der letzten Jahrzehnte, der Eigenrechte des Ästhetischen mit den anderen Kulturwerten des Guten und Wahren. Darin steht mit dem wissenschaftlichen Standwerk auf gleichem Boden eine lesenswerte, praktisch-programmatische Schrift aus dem freieren katholischen Lager: Franz Clement, Die Grundlagen der deutschen Dichtung (unten V, 3), worin für die Katholiken rückhaltlose Bekanntschaft und Mitarbeit am gesamten deutschen Schrifttum gefordert und darin allein die Möglichkeit, Ebenbürtiges, ja schließlich den Protestanten Überlegenes zu leisten geknüpft wird. Unter den rein praktischen Werken, die der Vermittelung der Literatur an und durch die Schule gelten, verdient das vollständige Lehrmittel für den deutschen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren: „Dürrs Deutsche Bibliothek in Verbindung mit vielen anderen herausgegeben von Wilhelm Hering, Gustav vom Stein und Friedrich Michael Schiele," den ersten Platz, ja es darf epochemachend heißen für die Lehrerbildungsanstalten, die hier eine Grundlage des gesamten Literaturunterrichts erhalten, wie es gleich methodisch geschlossen und gediegen keine andere Gattung der Mittelschulen aufzuweisen hat (unten III, 12).

Von wichtigen Hilfsmitteln der literargeschichtlichen Arbeit reiht sich der neue (VI. Bd.) von Anton Bettelheims Biographischem Jahrbuch und deutschem Nekrolog (Berlin, Reimer) seinen Vorgängern würdig an, und sehr dankenswert ist die große Zusammenstellung: „Die Sonntagsbeilage der Vossischen Zeitung 1858—1903. Das Neueste aus dem Reiche des Witzes 1751. Bibliographisches Repertorium (XIX und 1078 S., Lex.-8°, 40 Mk.); denn außer hunderten gelegentlich berichtenden Fachmänner sind hier alle hervorragende Forscher und Schriftsteller mit zahlreichen Kritiken und Würdigungen vereinigt und Namenszeichnungen und Pseudonyme nach Möglichkeit aufgelöst.

Die vergleichende Literaturgeschichte hat eine neue besondere Zeitschrift bekommen, indem von M. Kochs Studien zur vergleichenden Literaturgeschichte als ein selbständiges Unternehmen abgetrennt worden ist die Bibliographie zur vergleichenden Literaturgeschichte, Bd. 1, von Arthur Jellinek (Berlin, A. Duncker), ein willkommener Wegweiser durch ein schwer übersehbares Gebiet, der sich überdies um eine einheitliche Namengebung bemüht. Von den Literarhistorikern der Universitäten haben zwei neue Sammlungen literaturgeschichtlicher Arbeiten eröffnet: A. Köster die öfter genannten „Erstlingsjahrten" (Leipzig, Voigtländer) und Max Koch und Georg Sarrazin die „Breslauer Beiträge zur Literaturgeschichte" (Leipzig, Max Hesse), in deren Bd. 1 P. Landau „K. v. Holteis Romane" behandelt. Von dem Hauptquellenwerk „Geschichte des neueren Dramas" von Wilhelm Creizenach ist der 2. und 3. Bd. erschienen, Renaissance und Reformation, 1. und 2. Teil, umfassend, mit ausführlichem Register von P. Otto (532, 597 u. 143 S.; 31,60 Mk.; Halle, Niemeyer; die Bände behandeln die Entwickelung des Schul- und Gelehrtendramas bis 1570 und des Anfangs des mit 1470 einsetzenden Volksdramas, dessen bald immer breiter dahin ziehender Strom immer deutlichere Vermischungen des Dramas aller Kulturländer aufweist. Bedeutsame Einzelarbeiten auf diesem Gebiete sind die „Quellenstudien zur galloromanischen Zeit" von Franz Settegast (Leipzig, Harassowitz. 395 S.; 9 Mk.), aus denen die Schulliteratur namentlich Nr. 1 Garin le Loheran, und 2. Rolandslied und Hervararsage angehen, und die Sammlung „Aus Dichtung und Sprache der Romanen, Vorträge und Skizzen" von Heinrich Morf, 18 für die vergleichende Betrachtung mustergültige Aufsätze, von denen Schullesestoffe durch die über Rolandslied und Orlando Furioso und über die Cäsardramen Voltaires und Shakespeares berührt werden. Albert Collignons Studie „Pètrone en France" (Paris 1905) hat namentlich über das Schicksal des berühmten menippeischen Romans seit dem ersten französischen Drucke i. J. 1482 zu berichten, und Alfons Hilkes sorgfältige Untersuchung „Die direkte Rede als stilistisches Kunstmittel in den Romanen des Kristian von Troyes. Ein Beitrag zur genetischen Entwickelung der Kunstformen des mittelalterlichen Epos" (Halle, Niemeyer; 177 S.; 3,60 Mk.) ist auch für seine mittelhochdeutschen Nachahmer wichtig. In die neuere Zeit führen Adolf Sterns eindringende „Studien zur Literatur der Gegenwart". Neue Folgen (Dresden, C. A. Koch; 387 S.; 10,50 Mk.), die von Deutschen: C. F. Meyer, P. Heyse, Wilh. Hertz, Ferd. v. Saar, H. Hoffmann, Max Halbe, Wilh. v. Polenz und Marie v. Ebner-Eschenbach, von Ausländern: Turgenjew, Maupassant, die Goncourt, Beija, Baudiß und Strindberg behandeln, die populäreren Arbeiten von Arthur Luther: „Byron, Heine und Leogardi" (Leipzig, bei Fr. Wagner in Kommission, 1,75 Mk.) und Joh. Czerny: „Sterne, Hippel und J. Paul. Ein Beitrag zur Geschichte des humoristischen Romans in Deutschland" (Munckers Forschungen zur neueren Literatur. Berlin, A. Duncker; 2,20 Mk.), und für die Gegenwart wird die vergleichende Fragstellung praktisch in dem anregenden, aber auch Widerspruch erweckenden Buche von Oskar Ewald, „Romantik und Gegenwart". 1. Bd.: „Die Probleme der Romantik als Grundfragen der Gegenwart" (Berlin, E. Hofmann & Co.; 227 S.).

Dem einflußreichen Spanier Calderon gilt die Untersuchung „Die poetische Personifikation in den Jugendschauspielen Calderons" von Ernst Lindner in den Münchner Beiträgen zur romanischen und englischen Philologie, Nr. 32 (150 S.; 4 Mk.; Leipzig, Deichert), und Phil.

Aug. Becher bietet eine gute kleine „Geschichte der spanischen Literatur" (Straßburg, Trübner; 2 Mk.), desgleichen K. v. Reinhardstoettner in der Sammlung Göschen eine „Portugiesische Literaturgeschichte" (unter I, 4c). Auch den Wechselbeziehungen zwischen Italien und Deutschland gelten einige Arbeiten: über Dante ist ein mustergültiges Illustrationswerk „Dante Alighieri, La divina Commedia Illustrato dall' Ing. Attilio Razzolini di Firenze" (Mailand, Alfred v. Lacroix; 55 Taf.; 40 Mk.). Für den ersten großen Humanisten Boccaccio bringen manche neue Entdeckungen die „Boccaccio-Funde. Stücke aus der bislang verschollenen Bibliothek des Dichters, darunter von seiner Hand Geschriebenes, Fremdes und Eigenes. Ermittelt und erwiesen von Oskar Hecker" (Breslau; 370 S.; 20 Mk.). Amalia Cesano behandelt „H. Sachs ed i suoi rapporti con la letteratura italiana" (Roma, Off. poligraphica ital., Löscher & Co.; 3,20 Mk.) und Hedwig Wagner macht sich — freilich in unauslänglicher, unmethodischer Weise — an den Versuch, die für Dante gelöste Aufgabe für Tasso zu lösen in: „Tasso daheim und in Deutschland Einwirkungen Italiens auf die deutsche Literatur" (Berlin, Rosenbaum & Hart; 8, geb. 9,50 Mk.). Ziemliche Vertrautheit mit unserer Literatur dagegen zeigt die Schrift von Augusto Foa: „Il Faust di Wolfgango Goethe", „Il Parsifal di Wolframo d'Eschenbach" (Florenz; 359 S.; 3 Lire).

Deutsche Würdigungen französischer Meister und Werke bieten Rob. Kaltenbacher: „Der altfranzösische Roman" (Erlangen, Junge; 10 Mk.); Paul Fink: „Das Weib im französischen Volksliede" (Berlin, Mayer & Müller; 109 S.; 2,80 Mk.), eine ganz treffliche Einführung in das französische Volkslied überhaupt, in dem das Weib fast immer im Mittelpunkte steht; aus den Veröffentlichungen der Gesellschaft für romanische Literatur (Dresden): der französische Troubadour „Blondel de Nesle", Donie de Lavesne's Roman „Trubert", der erste Schelmenroman, und drei sehr seltene Dramen von Alanso de Vega (v. J. 1566). Für das neuere und neueste Frankreich aber ist wichtig die durch Sachlichkeit und Geschmack ausgezeichnete Sammlung von Arthur Eloesser: „Literarische Porträts aus dem modernen Frankreich" (Berlin, S. Fischer; 4 Mk.), die nach der Behandlung von 9 Dramen und 6 Romanen mit einer Aussicht auf die Zukunft schließt. Anderseits hat Frankreich eine neue Zeitschrift erhalten, die in erster Reihe bestimmt ist, der Beschäftigung mit der geschichtlichen Entwicklung des Geisteslebens der germanischen Völker zu dienen, doch auch die Erörterung wichtiger Tagesfragen nicht ausschließt; im 1. Heft dieser Revue germanique (Paris, Alcan) findet sich ein Aufsatz von E. Lichtenberger: „Le Faust de Goethe. Esquisse d'une methode de critique impersonelle"; von Alb. Schweitzer: „Bachs Symbolismus" und von A. Spenle ausführliche Berichte über die Wackenroder- und Novalis-Literatur. Das Buch von J. Dresch: „Gutzkow et la jeune Allemagne" (Paris, Bellay; 483 S.; 3,50 Fr.) gibt auf Grund der Vorarbeiten von Prölß, Geiger, Wehl, Strube und Caselmann ein gutes Gesamtbild von Gutzkow und wird besonders wertvoll durch einen Anhang „Lettres et pensées inédites de G." Hans Bloesch in Walzels Untersuchungen zur neueren Sprach- und Literaturgeschichte, Heft 1 (Bern; 136 S.; 2,40 Fr.) gibt gleichzeitig eine Studie „Das junge Deutschland in seinen Beziehungen zu Frankreich", die S. 1—48 namentlich die Einwirkung der revolutionären Ereignisse von 1830—1848 auf die deutsche Literatur, S. 49 ff. aber Frankreich im Urteile der Deutschen zeigt und als wichtige wirkende Kraft den ideellen Einfluß

der jungen Franzosen, die französische Romantik mit ihrer Überzeugung von der Freiheit und Unabhängigkeit der Künstlerpersönlichkeit, Saint Simonismus und Sozialdemokratie erweist. In Arthur Chuquets „Etudes d'histoire" (2 Bde), die Franzosen und Deutsche in gleicher Zahl und trefflich behandeln, berühren uns namentlich die Arbeiten über Georg Forster und seinen jüngeren Schützling, Adam Lux, zwei zu Franzosen gewordene Rheindeutsche, deren zweiten sich Chuquet als Dorotheas Bräutigam vorstellen könnte; außerdem die über Klopstock und Goethes Schwester. F. Piquet: „Notes sur la légende de Dietrich et la mort d'Alphart" (Le Havre) sind besonders lehrreich in ihrem geschichtlichen Teile und ihren Vergleichen zugleich mit Bivren im Guillaume d'Orange-Zyklus und mit altenglischen Dichtungen. Nach Amerika führt E. Lenvrières sorgfältige Studie: „Edgar Poe, sa vie et son œuvre. Etude de psychologie pathologique" (Paris, Alcan; 732 S.; 10 Fr.).

Von den Russen hat ein vielgenannter Neuester eine populäre Würdigung gefunden in A. L. Wolynskis „Anton Tschechow" (Frankfurt a. M., Rütten & Loening; 1 Mk.).

In den Beziehungen zwischen England und Deutschland zeigt sich noch immer das alte Lied: viele Bemühungen von Deutschen um englische, geringe von Engländern um deutsche Dichter. Das ist auch das Ergebnis der Studie Francis E. Sandbachs: „The Nibelungenlied and Gudrun in England and America" (London, Nutt; 200 S.; 10 u. 6 sh.). Auf unserer Seite bietet Dr. D. Schmid: „George Farquhar. Sein Leben und seine Originaldramen" (Wien und Leipzig, Braumüller; 372 S.; 8 Mk.) eine treffliche Bearbeitung eines besonders hervorragenden Vertreters des sogenannten Restaurationsdramas, dieser „in wahrhaft imponierender Frechheit und Liederlichkeit als Reaktion gegen die puritanische Heuchelei doch nur natürlichen Bühnensatiren", und von anderen als Gesichtspunkten vergleichender Literaturgeschichtsschreibung ist dargestellt „Das Leben Georg Joachim Goeschens. Von seinem Enkel Viscount Goeschen. Deutsche vom Verfasser bearbeitete Ausgabe, übersetzt von Th. A. G. Fischer" 2 Bde (Leipzig, Goeschen), das auch die Briefe unserer Klassiker an ihren Verleger enthält, leider nicht immer genau. Die Kieler Dissertation von Joh. Gärdes: „W. Scott als Charakterzeichner in The Heart of Midlothian" (Vegesack, Borowsky) sucht den Dichter durch eindringende Darlegung der charakteristischen Kunst von dem Vorwurf der Gedankenarmut zu reinigen. F. H. Pughes „Führende Dichtung im Zeitalter der Königin Viktoria" (Wien, Konegen; 105 S.) bietet einen bequemen Überblick namentlich für Tennyson, Robert und Elisabeth Browning, Matthew Arnold, William Morris und Swinburne und streift auch Größen wie Rosetti und seine Schwester Christine Georgina, Edm. Gosso, Charles Kingsley, Alfred Austin, Dobson und Rudyard Kipling. Gleichsam eine Ergänzung zu Kaßners Buche: „Die Künstler, die Mystik und das Leben vom ethischen Standpunkte Ruskins" ist Ernst Sievers „Evangelium der Schönheit in der englischen Literatur des 19. Jahrhunderts" (Dortmund, Ruhfuß), das aus Münchner Vorlesungen für Damen hervorgegangen ist. Im Vordergrunde stehen der merkwürdige Jüngste: Oskar Wilde und der ewigjunge Alte: Shakespeare. Eine noch nicht perverse Jugenddichtung Wildes macht in ausgezeichneter autorisierter Übersetzung Max Meyerfeld zugänglich: „Die Herzogin von Padua. Eine Tragödie aus dem 16. Jahrhundert" (Berlin, Eg. Fleischel & Co.). Diese ist denn

auch gleich mancher Quelle zu Wildes Leben noch unbenützt bei K. Hagemann: „Oskar Wilde“ (Minden i. W., Bruns; 2,50 Mk.). Dieser bringt die ebendort erschienene Schrift: „Apologia pro O. Wilde. Deutsch von T. P. Greve (34 S.). Weit zahlreicher noch als zu diesem eigenartigen Ästheten und Genußmenschen sind — verdientermaßen — die Arbeiten zu Shakespeare und seiner Zeit. Richard Sievers bietet in der Palästra, Nr. 36: „Thomas Deloney. Eine Studie über Balladenliteratur zu Shakespeares Zeit. Nebst Neudruck von Deloneys Roman „Jack of Newbury“, eine treffliche Zurückführung von 47 Balladen Deloneys auf ihre Muster, wie auch der Roman, eine Verherrlichung der Malerei, sprachlich lehrreich ist durch die verspottende Einführung von Bauernpaaren in der Mundart. Noch wichtiger zugleich für Shakespeare ist Palästra Nr. 29 von Wilh. Bolte: „Die gedruckten englischen Liederbücher in der Zeit Shakespeares. Mit Abdruck aller Texte aus den bisher noch nicht neugedruckten Liederbüchern und der zeitgenössischen deutschen Übertragungen“ (Berlin, Mayer & Müller; VII und CXXVI und 283 S.; 11,50 Mk.). Robert Hessen bietet ein „Leben Shakespeares“ dar (Berlin und Stuttgart, Spemann; 441 S.; 7, geb. 9 Mk.), das zwar nicht so vortrefflich ist wie seine „Dramatische Handwerkslehre“ vom Jahre 1891, aber doch in seiner Frische und seinem reichen Bilderschmuck eine ansprechende Zusammenfassung aller Ergebnisse für Laien heißen kann. Auch das im ganzen treffende Buch von Ed. Engel: „Shakespeare-Rätsel“ (Leipzig, Seemann Nachf.; 178 S.; 2 Mk.) enthält Rätsel höchstens für Laien. Ganz subjektiv ist die Schrift von Ad. Geller: „An der Grenze zweier Zeiten. Freie Reden über Shakespeare“ (Leipzig, Reißner; 188 S.; 3,50 Mk.), deren Gegenstände sind: das Aufklärungsprinzip bei Shakespeare; das Richteramt bei Shakespeare; 300 Jahre Shylockschimpf und der Humbug in der Shakespeare-Bacon-Frage. Förderlicher sind eine Reihe Einzeluntersuchungen geworden: Alfred v. Mauntz: „Heraldik in Diensten der Shakespeare-Forschung“ (Berlin, Mayer & Müller; 331 S.), eine Arbeit, die, abgesehen von der im 6. Kapitel versuchten neuen Deutung des Gedichtes „Phönix und Turteltaube“, lehrreiche Aufschlüsse bietet über die Heraldik des Elisabethschen Zeitalters, die damalige gesellschaftliche Rangordnung, Wappenverleihung, Familien-Namen und -Wappen, Abstammung und heraldische Ausdrucksweise des Dichters. In den — neu zu ihrem Jahrbuche ins Leben gerufenen — „Schriften der deutschen Shakespearegesellschaft“ (Berlin, Reimer) steht in Heft 1 eine Studie von Christian Gaehde: „David Garrick als Shakespeare-Darsteller und seine Bedeutung für die Gegenwart (4,50 Mk.), die dessen Eigentümlichkeiten wesentlich in der Einführung des Realismus, einer natürlichen Deklamation und treffendem Gebärdenspiel findet. Heft 2 enthält — die Schrift einer deutschen Gesellschaft eine erweiterte Berliner Dissertation in englischer Sprache! — eine vorzügliche Untersuchung von H. RD. Anders: „Shakespeare's books. A dissertation on Shakespeare's reading and the immediate sources of his works“ (316 S.; 7 Mk.), wonach der Dichter sehr belesen und seine mit seinem Leben in persönlicher Beziehung stehende Kenntnis sowohl klassischer (inhaltlich), als moderner, spanischer, französischer und italienischer Schriften recht bedeutend gewesen ist. Der unermüdliche Shakespeareforscher Th. Eichhoff bietet in seinen Beiträgen zu einer wissenschaftlichen Shakespeare-Kritik, III und IV (Halle, Niemeyer; 2,40 und 6 Mk.): „Ein neues Drama von Shakespeare. Der älteste bisher nicht gewürdigte Text von Romeo und Julia“ und: „Die

beiden ältesten Ausgaben von Romeo und Julia. Eine vergleichende Prüfung ihres Inhalts." Verwandt ist die Untersuchung von R. Prölß: „Von den ältesten Drucken der Dramen Shakespeares und dem Einfluß, den die damaligen Londoner Theater und ihre Einrichtung auf diese Dramen ausgeübt haben" (Leipzig, F. A. Berger; 2,25 Mk.). Freiherr v. Seydlitz widmet in der Beilage zur Allgem. Zeitung 1905 Nr. 147 Falstaff einen beachtenswerten Aufsatz „Sir Johns Unglück", worin er diesen nicht als eine rein komische Verkörperung der Liederlichkeit, sondern mehr tragisch, sein Unglück als die Veranschaulichung des auch Treffliche zermürbenden Einflusses liederlicher hoher Gesellschaft würdigt. Namentlich für Schulbibliotheken ist auch Bd. 4 von Vischers „Shakespeare-Vorträgen" wichtig, der nach einer allgemeinen Einleitung über die historisch-politischen Tragödien eingehende Zergliederungen von König Johann, Richard II. und Heinrich IV. und V. enthält.

Einen in Norddeutschland viel gelesenen dänischen Erzähler, von dem in Übersetzungen Mathilde Manns viel bei Grunow erschien, den dem lausitzischen Adel der Baudissin entsprossenen Sophus Banditz, würdigt Edm. Lange in der Beilage der Allgem. Zeitung, S. 188 ff.

Zu den Übersetzungen aus fremden Sprachen führt hinüber Rudolf Genees: „A. W. Schlegels Shakespeare. Ein Beitrag zur Würdigung der Schlegelschen Übersetzung" (Berlin, Reimer; 1,50 Mk.), im wesentlichen freilich nur eine Zusammenstellung älterer Zeitungsaufsätze und irrtümlich in der unbedingten Verfechtung auch der vom Grafen Baudissin und Dorothea Tieck übersetzten Stücke. „Shakespeares Sonette", übersetzt von Max J. Wolff (Berlin, Behr; 162 S.; 2,50 Mk.) lesen sich zwar nicht so glatt als Bodenstedts Übersetzung, sind aber treuer. „Shakespeares Dramen. Eine Auswahl für das deutsche Haus von Ludwig L. C. Wattendorff, 2. Aufl. der Ausgabe von A. Hager" (Freiburg, Herder) sind zwar in dem Gebotenen tüchtig, unterschlagen aber dem katholischen Hause Othello, Antonius, Timon, Troilus, Heinrich VI., I., Wintermärchen und Cymbeline. Sonst bot aus dem Englischen Hermann Lindemann der Cölner Versammlung deutscher Neuphilologen: „König Horn. Eine mittelenglische Romanze aus dem 13. Jahrhundert. Ins Deutsche übertragen" (Festschrift S. 111—147). In dem um die Erschließung fremder Lyrik für Deutschland verdienten Berliner Verlage von Schuster & Löffler erschienen, vortrefflich nachgebildet, die glühend empfundenen naturalistischen Gedichte von „Emil Verhaerens, Ausgewählte Gedichte. In Nachdichtung von Stephan Zweig", bei Fleischel & Co., Berlin: „Multatulis Ideen. Übertragen aus dem Holländischen von Wilh. Spohr" (4 Mk.), bei Calvary & Co., Berlin: „Der babylonische Talmud, Bd. 7" und L. Goldschmidts „Sprüche der Väter" (3,60 Mk.); und in der trefflichen philosophischen Bibliothek von Dürr, Leipzig: „Spinoza, Ethik. Übersetzt von Otto Baensch" (3 Mk.); im Leipziger Inselverlag: „Gustav Flaubert, Ein schlichtes Herz. Die Sage von St. Julianus. Herodias. Ins Deutsche übertragen von E. Hardt" (4 Mk.) und „Boccaccio, Der Dekameron. Vollständige Ausgabe in 3 Bden" (10 Mk.); bei Diederichs in Jena „Giordano Bruno, Zwiegespräche vom unendlichen All und den Welten. Verdeutscht und erläutert von Ludwig Kuhlenbeck" (6 Mk.) und bei Niemeyer, Halle, aus Anlaß von des Dichters 600. Geburtstage: „Franz Petrarcas Poetische Briefe. In Versen übersetzt und mit Anmerkungen herausgegeben von F. Friedersdorff" (272 S.; gr. 8°; 6 Mk.), die schon, weil sie zum ersten Male verdeutscht werden, und zwar trefflich, besonders

beachtenswert sind ihres kultur- und literaturgeschichtlichen Wertes wegen überhaupt und zur richtigen Würdigung des Menschen Petrarca im besonderen. Auch mit den zeitgemäßen Neuverdeutschungen und Erläuterungen der Klassiker geht es rüstig vorwärts. In G. Freytags Schulausgaben bietet Christian Harder: „Homer. Ein Wegweiser zur ersten Einführung in die Ilias und Odyssee" (4,60 Mk.), der, hauptsächlich für Realanstalten und höhere Mädchenschulen bestimmt, durch allen Fleiß freilich nicht über die Veraltung der Bilder und Ungeschichtlichkeit der Auffassung hinweghelfen kann; und Peter Goeßler: „Leukas-Ithaka, Die Heimat des Odysseus. Mit 12 Landschaftsbildern und 2 Karten" (Stuttgart, Metzler; 4 Mk.) tritt warm für diese Neuansetzung von Odysseus Heimat ein. Wilamowitz-Möllendorfs „Griechische Tragiker", Bd. 1, erleben schon die 4. Auflage; Martin Wohlrab bietet mit seiner „Ästhetischen Erläuterung zu Sophokles' König Ödipus" (unten IV, 3) wohl das bisher vorzüglichste Bändchen seiner derartigen Behandlung dramatischer Meisterwerke. Sehr verdienstlich und durch ein ausführliches Verzeichnis sehr brauchbar gemacht ist „Aristoteles' Metaphysik. Übersetzt und mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen versehen von Dr. Eugen Rolfes. 2. Hälfte" (Leipzig, Dürr; 2,50 Mk.). Hans Stich bietet eine Würdigung: „Marc Aurel, Der Philosoph auf dem römischen Kaiserthron." Mit 7 Abbildungen und 1 Karte (Gütersloh, Bertelsmann; 1 Mk.) und Jos. Grabisch in guter Auswahl und Verdeutschung bei Eug. Diederichs, Jena: „Unterredungen mit Epiktet. Ausgewählt und ins Deutsche übertragen." In prächtigen Knittelversen und so, daß auch die Derbheit des Witzes nichts einbüßt, treten uns in den „Römischen Komödien, Deutsch von C. Bards" (Berlin, Weidmann; XXXII und 240 S.; 4 Mk.) entgegen: Plautus' Schatz und Zwillinge, sowie Terenz' Mädchen von Andros; dagegen sind wortwörtlich von G. Schmilinskys Übersetzungen in Hendels Bibliothek der Gesamtliteratur (Halle) die von Plautus' „Zwillinge" und „Schiffbruch". Gut ist auch: „P. Flemming. Ausgewählte lateinische Gedichte. Übersetzt und mit Einleitung versehen von C. Kirchner."

Von Gesamtdarstellungen zunächst wissenschaftlichen Charakters ist die vorzügliche zweite Auflage der „Deutschen Literaturgeschichte von Friedrich Vogt und Max Koch" mit des letzterem 2. Bde (1618 bis zur Gegenwart) abgeschlossen worden (s. unten I, 1). Von Nagl-Zeidlers Deutsch-österreichischer Literaturgeschichte" bringt des 2. Bandes 6. Lieferung den Abschluß der Volksdichtung Altösterreichs und das Zeitalter der josephinischen Aufklärung mit Sonnenfels im Mittelpunkte, zunächst das Allgemeine. Vom „Deutschen Drama des 19. Jahrhunderts" gibt in Teubners Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt", Bd. 51, G. Witkowski eine trefflich geordnete und in aller Kürze vollständige Übersicht (unten I, 3). Eine warme farbenreiche Darstellung von schweizerischem Standpunkte, aber gerade darum manches in solchen Darstellungen nicht zu Findende bietend, ist die reich mit Bildern geschmückte „Geschichte der deutschen Literatur" von J. Howald (unten I, 2) und durchaus gediegen auch das neue 3. Bändchen von Lehmanns (Stuttgart) Volkshochschule: „Hermann Stöckel, Geschichte des deutschen Schrifttums von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Gemeinverständlich dargestellt. 1. Hälfte: Bis auf Martin Opitz (223 S.; 1 Mk.; vergl. Jahrg. 55, S. 237). Dagegen läßt E. Brennings „Geschichte der deutschen Literatur" (Lahr, Schauenburg; 776 S.; 8,50 Mk.) rechte Farbe und bei der neuesten Zeit auch den innerlichen Zusammenhang vermissen. Andere

populäre und Schul-Literaturgeschichten sind unter I, 4b und 5—9 besprochen. Mehr Wirkung auf die Gegenwart beabsichtigt das Schriftchen von J. Schuldes: „Zur Geschichte des Verfalls der Literatur" (Wien, Verlag, Das literarische Deutsch-Österreich. 50 Pf.).

Für die Behandlung der Literaturgeschichte in der Schule bricht sich immer mehr die Erkenntnis Bahn, daß Anschauung und selbsterarbeitetes Verständnis der Werke fast alles, Worte darüber fast nichts wert sind. Daher das Erscheinen von Dürrs „Deutscher Bibliothek" für Seminare (unten III, 12) und Johannes Meyers unten IV, 1 angezeigte Sammelwerke; daher auch anstatt der breit erläuternden Ausgaben von altem Rufe (III, 13, 15—20) die Beliebtheit der ganz knapp eingeführten Textausgaben, zu den Schöningschen (unten III, 21) jetzt auch die von Gaudy und Frick bei Teubner (unten III, 14). Auch die Sammlungen von Gedichten, vor allem neuen und neuesten zu genießendem Lesen im Hause und zur Belebung des Unterrichts, bewegen sich auf derselben Bahn (III, 8—11). Beachtenswerte Winke für die Erziehung der Jugend zu eindringendem Lesen und Ausnützung des Lesens für den Aufsatz enthält Edm. Sträters Schriftchen „Das Studienheft als Mittel zur Vertiefung der Lektüre" (IV, 8).

Zahlreich sind wieder die Schriften, wissenschaftliche wie gemeinverständliche, die Leben und Werke einzelner Meister in ihrer Wechselwirkung behandeln.

Wilhelm Bruckner stellt in seiner Schrift „Der Helianddichter ein Laie" (Straßburg, Trübner; 2 Mk.) die für einen Laienverfasser sprechenden Gesichtspunkte gut und vollständig zusammen und sucht nachzuweisen, daß einem solchen ein geistlicher Berater den Stoff Abschnitt für Abschnitt mündlich vermittelt habe. Ähnlich faßt Joh. Bethmann in seiner „Untersuchung über die mittelhochdeutsche Dichtung vom Grafen Rudolf" (Palästra Nr. 30, 4 Mk.) die bisherige Forschung darüber gut zusammen und erweist den Dichter als einen bald nach 1170 lebenden Hessen, auch zeigt er Beziehungen zu dem Franzosen Beuve von Hanstone auf. Die Vorbereitung zu einer neuen Ausgabe auf Grund maßgebenderer Handschriften bedeutet Friedr. Wilhelms Untersuchung „Die Geschichte der handschriftlichen Überlieferung von Strickers Karl der Große" (Amberg, Böes; 8 Mk.). Für den Gelfrat des Nibelungenliedes weist John Wertheim in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung in einem Aufsatz „Ein neues Zeugnis für den wahren Namen des Markgrafen Gelfrat" durch Vergleiche zwischen Nib.-L. XXVI, einem Kämpevifer in Raßmanns Deutschen Heldensagen II, 113 und einer Erzählung in der Hoveuschen Chronik das Modell in einem Bayernherzog nach. Eine durch die Ergebnisse nicht belohnte mühevolle und kostenreiche Schrift ist die Ausgabe der „Amberger Parcifalfragmente" von Anton Beck" (Amberg, H. Böes). Eine gemeinverständliche gute Würdigung und Auswahl bietet C. Pfeiffer: „Die Dichterpersönlichkeit Neidhards v. Reuenthal (Paderborn, Schöningh; 1,50 Mk.). Eine beherrschende Gelehrtengestalt aus dem Ausgange des Mittelalters führt vor R. Jul. Hartmann: „Theophrastus von Hohenheim. Mit Bildnis" (Berlin und Stuttgart, Cotta Nachf.; 4,50 M.) und eingehende Untersuchungen aus der Vorbereitung der Neuzeit die Schrift von Gust. Bauch: „Die Rezeption des Humanismus in Wien" (Breslau, Marcus), worin auf Grund neuer Quellen namentlich die Kenntnis von Konrad Celtis und Peyer, dem Verfasser einer von humanistischem Geiste beseelten Grammatica Nova, Bereicherung erfährt, und das umfangreichere Buch

von Walther Brecht: „Die Verfasser der Epistolae obscurorum virorum“ (Straßburg, Trübner; 10 M.). Von dem ersten Eckstein der Neuzeit entwirft ein farbenkräftiges Bild in scharfen Linien H. Meltzer in der Studie: „Luther als deutscher Mann“ (Tübingen, Mohr; 2 M.). Rudolf Wolkens gelehrte Schrift: „Die Lieder der Wiedertäufer. Ein Beitrag zur deutschen und niederländischen Literatur- und Kirchengeschichte. Mit Unterstützung der Gesellschaft zur Förderung deutscher Wissenschaft, Kunst und Literatur in Böhmen“ (Berlin, Behr; 295 S.; 8 M.) gilt nicht den fanatischen Münsterschen Schwärmgeistern, sondern den „stillen Taufgesinnten“, Schweizern, Mährischen Brüdern oder Huterern und Mennoniten, und ihren innigeren, weil in harter Verfolgung erwachsenen Liedern. Im Euphorion XI, S. 22—64, setzt Ad. Hausen seine eindringenden „Fischart-Studien“ fort. Eine ganze Reihe von Schriften (vergl. auch S. 3) gelten Hans Sachs. Eugen Geiger in seiner eingehenden, nur darstellerisch noch nicht einwandfreien Untersuchung: „Hans Sachs als Dichter in seinen Fastnachtsspielen im Verhältnis zu seinen Quellen betrachtet“ (Halle, Niemeyer; 388 S.; 9 M.), zeigt des Dichters allmähliches Freiwerden von früherer Schablone. Ferdinand Eichler bietet eine eingehende Betrachtung über „Das Nachleben des Hans Sachs vom 16. bis 19. Jahrhundert“ (Leipzig, Harassowitz; 5 M.) und namentlich den Teilnehmern an der Feier des 25jährigen Bestehens der ‚Freunde für die Geschichte der Stadt Nürnberg‘ wird die Gabe von Ernst Mummenhoff, Emil Reiche und Heinr. Tolbe willkommen sein: „Die Pflege der Dichtkunst im alten Nürnberg“. Dramatische Szenen aus drei Jahrhunderten. Hans Sachs; Pegnitz-Schäfer, Harsdörfer; S. K. Grübel, J. W. Weikert“, und endlich wendet sich K. Drescher in dem Aufsatze: „Noch einmal der Hürnen Seufried des Hans Sachs“ im Euphorion XI, S. 1—21 gegen Elly Seffens X, 505 ff. und 759 ff. gebotene Quellenuntersuchungen dazu. In Peter Neuenhausers „Untersuchungen über M. Opitz im Hinblick auf seine Behandlung der Natur“ (Bonn, C. Georg) ist namentlich die zweite Hälfte durch den Nachweis der naturphilosophischen Gedanken in Opitzens Dichtungen wertvoll. Eine gemeinverständliche Würdigung ist Paul Flemming, „Gott und Seele“ (Gütersloh, Bertelsmann; 1 M.). Viktor Mannheimers Buch: „Die Lyrik des Andreas Gryphius“ (Berlin, Weidmann; 8 M.) ist eine etwas eilfertige Abschlagszahlung auf eine vollständige Behandlung des Dichters, von der danach viel zu erwarten ist. Nach Joseph Bachs Schrift: „Jakob Balde. Ein religiös-patriotischer Dichter aus dem Elsaß“ (Freiburg i. B., Herder; 4 M.) ist die an sich verdienstvolle Baldebiographie Georg Westermayers antiquiert, und Nr. 128 der Deutschen Literaturdenkmäler des 18. und 19. Jahrhunderts (Berlin, B. Behr) bringt eine sehr dankenswerte „Sammlung von Gerstenbergs Rezensionen in der Hamburgischen Neuen Zeitung“ durch O. Ladendorf. Nr. 127 enthält zwei literarisch wichtige polemische Gedichte Zachariäs. Conrad Höfers literarhistorische Studie: „Die Rudolstädter Festspiele aus den Jahren 1665—67 und ihr Dichter“ (Leipzig, Voigtländer; 215 S.; 6 M.). Probefahrten. Erstlingsarbeiten aus dem deutschen Seminar in Leipzig, herausgegeben von A. Köster, Bd. 1, schließt Kösters Entdeckung, daß der Spate, der Lexikograph Kaspar Stieler, der sich Filidor nennende Dichter der „Geharnischten Venus“ (1660) sei, durch den methodischen Nachweis ab, daß dieser, der 1663 gräflich schwarzburgischer Kammersekretär in Rudolstadt war, auch die auf dem Rudolstädter Schlosse Haideck aufgeführten 6 Lust- und Mischspiele, die

auf denselben Namen Filidor gehen, verfaßt hat. Hubert Badstübner bietet „Friedrich von Hagedorns Jugendgedichte“ (Wien, Pichlers Witwe & Sohn; 1 M.), und K. Enders legt in seiner „Zeitfolge der Gedichte und Briefe Joh. Christian Günthers. Zur Biographie des Dichters“ (Dortmund, Ruhfus), gediegene Grundlagen zu einer kritischen Ausgabe.

Schon in die unmittelbare Nähe unserer Klassiker rücken wir mit Felix v. Kozlowskis Aufsatz: „Die Stellung Gleims zur französischen Revolution“ im Euphorion, XI, S. 464—84, und mit Ernst Reclams Untersuchung: „Joh. Benjamin Michaelis. Sein Leben und seine Werke“ (Probefahrten, Bd. 3; Leipzig, Voigtländer; 4,80 M.), einer methodisch wohl angelegten Würdigung des früh verstorbenen Schützlings Gleims. Friedrich Lübecke veröffentlicht im Euphorion XI, S. 457—64, Beiträge „Zur Geschichte des Göttinger Dichterbundes“, und C. Kirchner gibt ebenda S. 426 ff. einen Auszug „Aus Briefen Christian Felix Weißes an Christian Ludwig v. Hagedorn“. Wichtiger ist im Hinblick auf Lessings Hamburgische Dramaturgie der Neudruck von Christian F. Weißes „Richard III.“ durch Daniel Jacoby und Aug. Sauer in den deutschen Literaturdenkmälern des 18. u. 19. Jahrh. 6, Nr. 130. Lessing selbst hat mehrere gemeinverständliche Würdigungen erfahren: zwei von Viktor Kiy: „Gotth. Ephraim Lessings Leben und Werke“ (Halle, Gesenius; 2,20 M.) und „Gotthold Ephraim Lessing. Für weitere Kreise dargestellt“ (Ebenda; 171 S.; 3 M.). G. Kaltner würdigt eindringend Lessings Dramen im „Lichte ihrer und unserer Zeit“ (Berlin, Weidmann; 9 M.), E. Kretzschmar behandelt „Lessing und die Aufklärung“ (Leipzig, Richter; 2,50 M.) und beschäftigt sich mit der Frage: „War Lessing ein frommer Mann?“ (Gießen, Ricker; 50 Pf.), die in umschauendster Weise zugleich für ihn, Herder, Goethe und Schiller in der ausgezeichneten Schrift „Die Religion unserer Klassiker“ von K. Sell beantwortet worden ist (unter II, 4). Ein überflüssiges Buch dürfen wohl heißen Heinrich Saures „Erzählungen nach Dramen deutscher Klassiker zur Einführung in Lessing, Schiller, Goethe. Unter Mitwirkung von Wolfg. Kirchbach und Marie C. Becker“ (Leipzig, Dieterich [Th. Weicher]; XXX und 218 S.; 1,80 M.), das nachahmt, was zu Shakespeares Dramen mit besserem Grunde geboten worden ist und überdies in den einleitenden Lebensdarstellungen und auch den Inhaltsangaben nicht immer ganz genau ist. Sehr wertvoll ist die Untersuchung „Der Goldene Spiegel und Wielands politische Anschauungen“ von Dr. Osk. Vogt in Munckers Forschungen zur neueren Literaturgeschichte, 26 (Berlin, A. Duncker); danach hat Wieland in manchen Kurven und Rückläufen doch immer menschlich und aufs beste von den Menschen gedacht und sich als wahrhaft human bewährt und im Politischen sich von einem Republikaner in der Jugend zu einem Anhänger der Monarchie entwickelt, ohne aber bei aller Anerkennung der Notwendigkeit einer starken Zentralgewalt sich je mit Gewaltherrschertum zu befreunden. „Wielands Beziehungen zu den deutschen Romantikern“ behandelt Ludw. Hirzel in Heft 4 der Untersuchungen zur deutschen Sprach- und Literaturgeschichte (Bern, Francken; 1,50 M.). Herders mystischem Anreger in Königsberg gilt die schöne Darstellung von „Johann Georg Hamanns Weltanschauung in ihrer mystischen Entwickelung“ durch Ida Axelrod im Euphorion XI, S. 433—457 und gemeinverständlich würdigen O. Baumgarten „Herders Lebenswerk und die religiöse Frage der Gegenwart“ (Tübingen, Mohr;

1,80 M.) und H. Meyer-Benfey das Verhältnis „Herder und Kant“ (Halle, Gebauer-Schwetschke; 1,20 M.).

Schillers schon seit Jahren vorauszuschauenden neuen Siegesgang durch die deutschen Lande hat schon das Vorjahr der Jahrhundertfeier seines Todes kräftig beschleunigt, indem es neben viel verrauschenden Augenblicksgaben schon auch Dauerndes zeitigte. Voran steht allem Karl Bergers vorzügliches Werk „Schillers Leben und Werke“ in 2 Bänden, das nach bald fünf Jahrzehnten wieder die erste eindringende, Forschung und Genuß gleich fördernde Schillerbiographie, die vollendet worden ist, sein wird, wenn dem im Herbst 1904 ausgegebenen 1. Bande (unten II, 1) der abschließende 2. Band im Herbste des Gedenkjahres, wie versprochen ist, wirklich folgt. Zwei schöne Ergänzungen dazu bilden das auch die Forschung mannigfach fördernde Buch von Julius Hartmann: „Schillers Jugendfreunde“ (unten II, 2) und Jakob Wychgrams genußreiches Frauenbild: „Charlotte von Schiller“ (unten II, 5). Dagegen wird seiner Aufgabe weder Adolf Kohut: „Friedrich Schiller und die Frauen“ (Oldenburg, Schulze; 3,50 M.) noch Max Huber gerecht in der Schrift: „Schillers Persönlichkeit. Urteile der Zeitgenossen und Dokumente. 1. Teil (Gesellschaft der Bibliophilen, Weimar; 399 S.), die, bis 1784 reichend, vieles aus leicht zugänglichen Darstellungen wiederholt und Urteile nicht bloß von Zeitgenossen gibt. Dagegen vereint das „Marbacher Schillerbuch“, zur 100. Wiederkehr von Schillers Todestag herausgegeben vom Schwäbischen Schillerverein (Cotta Nachf., Stuttgart; 7,50 M.) mit einigen wenigen ganz neuen Veröffentlichungen, 3 Briefen und dem Faksimile des dramatischen Entwurfes ‚Das Schiff‘, viele treffliche, teilweise neue Abbildungen zu Schillers Leben und viele zum Teil hervorragende Studien zu einzelnen Seiten oder Werken Schillers, darunter der Aufsatz Theob. Zieglers über „Freiheit und Notwendigkeit in Schillers Dramen“, der die Frage ‚Wallenstein und das Schicksal‘ löst, und die von Litzmann und Bulthaupt: „Schillers Balladendichtung und Balladentechnik“, die für die Schule auszunützen sind; namentlich ist auch erfreulich, daß allein 4 Beiträge aus Amerika für die Einheit Alldeutschlands in der Verehrung Schillers zeugen. Eine sehr geeignete Festgabe sind auch die Sammlungen von Schiller-Reden. Gehalten von J. Grimm, Ludwig, Döderlein, Fr. Th. Vischer, K. Gutzkow, Ernst Curtius u. a. (Ulm, H. Kerber; 2 M.), die einen sehr lehrreichen Rückblick auf die so ganz anderen Zeiten und Stimmungen ermöglichen, unter denen des Dichters 100. Geburtstag gefeiert wurde. Julius Petersen würdigt in einem umfangreichen Buche „Schiller und die Bühne“ (Berlin, Mayer & Müller; 8 M.), und rüstig schreitet die große Ausgabe des Cottaschen Verlages vor: „Schillers Sämtliche Werke. Säkular-Ausgabe in 16 Bänden. In Verbindung mit anderen herausgegeben von E. von der Hellen“ (je 1,20 M.), deren erster Band, die Gedichte, die von Körner herrührende herkömmliche, etwas einförmige Anordnung durch die von Schiller selbst 1804 für eine Prachtausgabe in Aussicht genommene ersetzt und bis zum 7. Bande gediehen ist. Eine rechte Festgabe ist endlich ein unscheinbares Reclam-Bändchen: „Schiller, Don Carlos. Trauerspiel in 5 Akten. Mit Benützung der älteren Ausgabe für die Aufführung eingerichtet von Eugen Kilian. Bühnenausgabe.“ Denn wenn diese in Karlsruhe bewährte Bearbeitung auf den Bühnen an Stelle der unverständlich gekürzten oder gar der in zwei Abende zerrissenen Bühneneinrichtungen träte, würden auch unsere Bühnenleiter

dem Volke aus Anlaß des Gedenktages ein dauerndes Geschenk machen. Sehr geeignet zur Einführung älterer Schüler in Schillers philosophische Gedichte ist Helene Langes Ausgabe „Schillers philosophische Gedichte" (2. Afl., Berlin, Oehmigkes Verlag; 143 S.). Eine Einzelheit über Schillers Schriften klärt auf Rich. Festes Aufsatz „Mercier und Huber" in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 216—218, der nachweist, daß Schiller nicht nur der Übersetzer von Merciers Précis historique zu Merciers ‚Portrait de Philippe II., roi d'Espagne', der seit Döring in allen seinen Ausgaben steht, sondern auch von: „Philipp II., König von Spanien. Ein dramatisches Gemälde von Mercier. Aus dem Französischen, Liegnitz und Leipzig 1786." Von dem großen Werke „Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit; herausgegeben vom Württembergischen Geschichts- und Altertumsverein mit zahlreichen Kunstbeilagen und Textabbildungen" sind Heft 3 und 4 (je 2 M.) erschienen: Regierung und Politik. Von Regierungsrat Dr. Schneider, und: Stellung des Herzogs zur Landschaft. Von Dr. Winterlin. Für das Fortwirken Schillers ist wertvoll Carl Alt: „Schiller und die Brüder Schlegel" (Weimar, Böhlau Nachf.), die neben vielen anderen Aufklärungen auch die über den Punkt bringt, „wo die Romantik sich vom Klassizismus löst". Endlich für Schillers philosophischen Lehrmeister Kant ist wichtig das treffliche Werk von Aug. Messer: „Kants Ethik. Eine Einführung in ihre Hauptprobleme und Beiträge zu deren Lösung" (Leipzig, Veit & Co.; 407 S.), sowie: „Immanuel Kants Logik. Zuerst herausgegeben von Gottlob Benj. Jäsche. Neu herausgegeben von W. Kinkel" (Leipzig, Dürr; 171 S.).

Noch zahlreicher und mannigfaltiger sind auch in diesem Berichtsjahre die Arbeiten über Goethe gewesen, über den jetzt sogar den „Lesern zum Genuß" eine besondere Zeitschrift dargeboten wird: „Stunden mit Goethe. Für die Freunde seiner Kunst und Weisheit. Herausgegeben von Dr. Wilh. Bode" (Berlin, Mittler & Sohn; jährlich 4 Hefte kl. 8° zu 90 S. mit Abb.; je 1 M.), die bei dieser Leitung gewiß halten werden, was die ersten Hefte versprechen. Zur Einführung weiterer Kreise in die Bekanntschaft mit Goethes äußerer Gestalt ist neben dem Prachtwerk von Rollet und dem Meisterwerk Zarnckes sehr willkommen zu heißen Fritz Stahl: „Wie sah Goethe aus?" (Berlin, Reimer; 66 S.; 3 M.). Krüger-Westend beginnt ein Werk „Goethe und seine Eltern" (Weimar, Böhlau Nachf.) mit einem 1. Bande und K. Heinemann kann von seinem aus Darstellung und Briefstellen so trefflich gemischten Buche „Goethes Mutter" (Leipzig, E. A. Seemann; 6,50 M.) schon die 7. Auflage ausgehen lassen. Ganz vortrefflich und nach früheren parteiischen Darstellungen ein Bedürfnis ist Heinr. Stümckes „Corona Schröter" (unten II, 5). Nicht das abschließende Werk, aber immerhin eine vorläufige lehrreiche Würdigung über Christiane Vulpius bedeutet Otto Kleins „Goethes kleine Freundin und Frau" (Straßburg, Singer), die danach besonders als tüchtige Hausfrau, oft klar verständige Beurteilerin seiner Werke und tapfere Abwehrerin der französischen Kriegshorden wie unruhigen Theatervolkes erscheint. Eine aus Heimatliebe wichtigtuerische, nichts wichtige Neue bietende Arbeit sind Ad. Kirchners „Erinnerungen an Goethes Ulrike und die Familie von Levetzow-Rauen" (Aussig); dagegen bietet Ludwig Geiger in seinem Aufsatz „Frau Christine Reinhard über Goethe" Urteile aus einer Zeit, aus der nur wenige Gespräche bekannt sind, auf Grund der französischen, schwer zugänglichen Darstellung: Une femme de diplomate. Lettres

de Madame Reinhard et sa mère 1798—1815 traduites de l'allemand et publiées pour la société d'histoire comtemporaine. Fr. A. Schäfer schildert „Goethe in Krankheitstagen" (Meißen, Realschule). Max Holzmann hat in den Nummern 18/19 der deutschen Literaturdenkmäler des 18. und 19. Jahrhunderts „Aus dem Lager der Goethe-Gegner" mit einem Anhang: „Ungedrucktes von und an Börne" eine lange Reihe von Nicolai bis Hengstenberg, Schmid-Gießen bis Menzel und Börne, vereinigt, und indem er gleichsam Brauns großes Werk für die Jahre 1813—1837 fortsetzt, namentlich auch alle Anführungen Goethes bei Börne bestimmt; und vollends für die gewaltige positive Wirkung Goethes auf einen zum Zeugnis Berufenen wichtig ist das vortreffliche Buch: „B. R. Abeken, Goethe in meinem Leben. Erinnerungen und Betrachtungen. Nebst weiteren Mitteilungen über Goethe, Schiller, Wieland und ihre Zeit. Aus Abekens Nachlaß herausgegeben von A. Heuermann" (Weimar, Böhlau Nachf.; 4 M.). Eine umsichtige, mühsame und gehaltreiche Abwägung der Wirkung Goethes in Frankreich bietet Ferdinand Baldenspergers „Goethe en France" (Paris, Hachette; 393 S.; 7,50 M.), zugleich eine Bibliographie von 2000 Nummern dazu versprechend. Auch eine Reihe zusammenfassender Würdigungen Goethes, allgemeiner oder von einzelnen Seiten, sind zu verzeichnen, so: Max Diez: „Goethe" (Stuttgart, Frommann 2 M.), was wohl eine gute Vortragsreihe heißen kann; Christoph Schrempf: „Goethes Lebensanschauung in ihrer geschichtlichen Entwickelung. 1. Teil: Der junge Goethe" (Stuttgart, Frommann; 2 M.), eine vorurteilslose Würdigung durch einen Geistlichen, die ein willkommenes Zeugnis für eine Gesundung unsers Geisteslebens heißen kann, auch wenn sie noch nicht gleich — alle Raben weiß noch weise macht; H. Hermann: „Die psychologischen Anschauungen des jungen Goethe und seiner Zeit", 1. Bd. (Berlin, Dissertation); Bernh. Münz: „Goethe als Erzieher" (unten II, 3); H. Becker: „Goethe als Geograph" (Berlin, Joachimstaler Gymnasium); Emil Stutzer: „Goethe und Bismarck als Leitsterne für die Jugend in 7 Gymnasialreden" (Berlin, Weidmann; 1,60 M.); Walther May: „Goethe, Humboldt, Darwin, Haeckel. 4 Vorträge" (Berlin, Steglitz, Quehl); G. v. Graevenitz: „Goethe unser Reisebegleiter in Italien" (Berlin, Mittler & Sohn; 244 S.; 2,80 M.). Goethe und Schiller vereint berücksichtigen die Aufsätze: „Franz Destouches, Ein Weimarer Kapellmeister und Musiker zur Goethe und Schiller-Zeit" von Ernst v. Destouches in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 64 und der Natalies v. Milde: „Goethe und Schiller und die Frauenfrage" (Hamburg, Seippel; 49 S.).

Von der großen Sammlung der Selbstzeugnisse Goethes zu seinem Schaffen von H. G. Gräf: „Goethe über seine Dichtungen" ist von Teil II: „Die dramatischen Dichtungen" der 2. Bd. erschienen (Frankfurt a. M., Rütten & Loening; 10 M.). Derselbe behandelt außerdem „Goethes Anteil an der ersten Faustaufführung in Weimar am 29. August 1829" (Weimar, Böhlau Nachf.; 60 Pf.). Die bedeutsamste Veröffentlichung zum Faust stellt das Buch von Berthold Litzmann dar: „Goethes Faust. Eine Einführung" (Berlin, Fleischel & Co.; 400 S.; 8 M.), die das Werk, wie es vorliegt, als geschlossenes Ganzes behandeln, die den Dichter reizenden Probleme dieses seines Lebenswerkes in ihrem Kern und ihrer Tiefe erfassen lehren und ihre Durchführung aufzeigen will; eine Reihe von Universitätsvorlesungen und eben darum weder vollständig noch frei von Subjektivitäten, ist die wertvolle Schrift doch höchst

dankenswert. Eine gute Einführung für noch weitere Kreise ist die Ausgabe: „Goethe, Faust. Eine Tragödie. Zweiter Teil. Textrevision, Einleitung und Erläuterungen" (Berlin, S. Fischer; XLIV und 333 S.). John Schmitts Aufsatz: „Die Chronik von Morea als eine Quelle zum Faust" (Leipzig, Seele; 60 Pf.) behandelt die Frage, wodurch Goethe bestimmt worden ist, Faust mit Helena statt nach früherem Plane in Deutschland in einer fränkisch-peloponnesischen Feudalherrschaft zusammentreffen zu lassen, freilich ohne sie schon zu lösen. Roman Woerners Aufsatz: „Fausts Ende" (Freiburg i. B., Troemer; 28 S.; 80 Pf.) vertritt, nur unter möglichst symbolischer Auffassung, gegenüber Türcks Auffassung von der Gestalt der Sorge, die alte und führt schön aus, wie die — für den Kaiser beschworene — Helena Fausts schönheitstrunkenes Herz zu dem Wahn betört, er könne das Ideal in die Wirklichkeit hinüberreißen, aus den beiden ewig getrennten Reichen von Ideal und Wirklichkeit „das Doppelreich, das große", sich bereiten. Eine klare verständige Einführung in das Studium des Faust auf Erich Schmidt-Türckscher Grundlage ist Robert Petsch' „Vortrag über Goethes Faust, gehalten im Ferienkurs für Lehrer" (Würzburg, Ballhorn & Cramer; 19 S.; 2 M.). Hochbedeutsam ist ferner die Schrift von Jakob Minor: „Goethes Fragmente vom ewigen Juden und vom wiederkehrenden Heiland" (Stuttgart, Cotta Nachf.; 224 S.; 3,50 M.), wonach nicht der ewige Jude, sondern der wiederkehrende Heiland die erste Rolle in der Dichtung spielen und das Ganze eine Schilderung der Zustände der christlichen Kirche des 18. Jahrhunderts werden sollte. Eine lehrreiche und wertvolle Erläuterungsarbeit ist auch W. Pfennings „Goethes Harzreise im Winter" (Münster, Schöningh; 1,50 M.). W. v. Seidlitz gibt „Goethes kleinere Aufsätze in Auswahl" heraus (München, Bruckmann; 2,50 M.) und im Euphorion XI, S. 103 ff. weist der Amerikaner L. Mackall nach, daß mit dem „edlen Philosophen", der nach Goethe von der Baukunst als erstarrter Musik gesprochen, nicht, wie man gemeint, Görres, sondern Schelling gemeint ist. Von Cottas großer Goethe-Jubiläumsausgabe in 40 Bänden sind Bd. 17 u. 18 (Meisters Lehrjahre), 21 (Wahlverwandtschaften), 34 (Schriften zur Kunst) und 25 (Dichtung und Wahrheit, Teil 4, und Anhang) erschienen. Von Phil. Steins Goethe-Briefen ist Bd. 6 und von denen von der Hellens Bd. 4 (unten III, 5) ausgegangen; über die Fortführung der Heinemannschen Goethe-Ausgabe s. unten S. 315.

Von der Klassik zur **Romantik** hinüber leitet Helene Stöcker in ihrem ruhig sachlichen Überblick über eine sehr wichtige Zeit in der deutschen Geistesgeschichte: „Zur Kunstanschauung des 18. Jahrhunderts. Von Winckelmann bis Wackenroder (Palästra Nr. 26; 122 S.; 3,60 M.). Daran schließt stofflich an: Paul Koldewey: „Wackenroder und sein Einfluß auf Tieck. Ein Beitrag zur Quellengeschichte der Romantik." (Leipzig, Dieterich [Th. Weicher]; 212 S.; 5 M.), worin das Bild Wackenroders mannigfach schärfer getroffen ist als bisher. Edgar Ederheimer behandelt „Jakob Böhme und die Romantiker" (Heidelberg, Winter; 3,60 M.). Die für die Romantiker gleich wichtige Schrift Alts: „Schiller und die Romantiker" ist schon bei Schiller erwähnt. Vor allem aber ist wichtig die Fortführung des großen Denkmals, das Reinhold Stein und H. Grimm begonnen hatten: „Achim v. Arnim und die ihm nahe standen (s. Bd. 1894), indem Steig in Bd. 3 „Achim v. Arnim und Jacob und Wilh. Grimm" (Stuttgart, Cotta; 12 M.) in einem reichen Austausch ihrer Gedanken aus Anlaß ihres Schaffens

zeigt und auch für weitere Kreise reichlich Lohnendes bietet von dem Bekanntwerden 1808 bis zu Bettinas Brief über den Tod des Gatten vom 1. Februar 1831. Novalis hat in Egon Fridells Schrift „Novalis als Philosoph" (München, Bruckmann; 2 M.) auf 100 Seiten eine höchst plastische Veranschaulichung gefunden. Namentlich aber ist Kleist viel behandelt worden. Spiridion Wukadinovic in seinen „Kleist-Studien" (Cotta; 192 S.; 3 M.) handelt vom Käthchen von Heilbronn, Prinzen von Homburg und Guiscards Werden und weist in dem Abschnitt „Guiscards Tod" nach, was daraus in andere Werke übergegangen ist, während ein fünfter die von Eug. Wolff als Jugendarbeiten Kleists angesprochenen Stücke „Liebhabertheater" und „Koketterie und Liebe" als Ludwig Wieland gehörig erweist. Weniger Wichtiges, aber reizvoll behandeln Bernh. Schulzes „Neue Studien über H. v. Kleist" (Heidelberg, Winter; 92 S.; 2 M.). A. Fries bietet Beobachtungen „Zu Kleists Stil" (Berlin, Duncker) und Rud. Holze hat ein „Deutsches Trauerspiel in 5 Aufzügen: Hans Kohlhase" geschaffen (Leipzig und Wien, Wiener Verlag), das nur eine tüchtige Aufführung bedürfte. Im Euphorion XI, S. 120 wird ein Gedicht Bettinas veröffentlicht und ebenda S. 106 eine Jac. Grimm zugeschriebene Rezension über serbische Volkslieder ihrem wirklichen Verfasser, Kopitar, zurückgegeben. Rudolf Schäfer widmet in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 267 Wilhelm Waiblinger (1804—1830) „Eine Jahrhunderterinnerung", während ihm K. Frey ein umfassendes Werk „Wilh. Waiblinger und seine Werke" (Aarau, Sauerländer; 391 und 153 S.; 6,80 M.) widmet. M. Schuster bietet in den „Darstellungen aus der Württembergischen Geschichte, Bd. 1, eine sorgfältige Untersuchung: „Der geschichtliche Kern von Hauffs Lichtenstein" (Stuttgart, Kohlhammer; 358 S.; 3,50 M.) und Jonas Frankel eine Studie: „Zacharias Werners Weihe der Kraft" (Hamburg, Voß; 4 M.). W. Deetjen widmet ein Buch „Immermanns Jugenddramen" (Leipzig, Dieterich [Th. Weicher]; 5 M.) und behandelt im Euphorion XI, S. 487 ff.: „Immermann und die Eos." Endlich hat E. T. A. Hoffmann eine kürzere und längere „Skizze zu einem Porträt" erhalten, diese in der Remerschen Sammlung „Die Dichtung" (beides Berlin, Schuster & Löffler).

Wir kommen zu den Österreichern. „Lenau in Amerika" behandelt, ohne Neues zu bringen, aber gut zusammenfassend, George A. Mulfinger (Americana Germanica Vol. I, 2), der außerdem in der Studie: „Ferd. Kürnberges Roman ‚Der Amerikamüde', dessen Quellen und Verhältnis zu Lenau", (Philadelphia, German American Annals Press; 53 S.), diese Beziehung zu Lenau als geringfügig, um so plumper aber Reisebeschreibungen der zwanziger bis fünfziger Jahre benützt zeigt. Zwei unbekannte Gedichte Lenaus sind veröffentlicht im Septemberheft der Deutschen Rundschau. Für Grillparzer bietet Hans Sittenberger „Grillparzer. Sein Leben und Wirken. Mit Bildnis" (Berlin, Hofmann & Co.; Geisteshelden Nr. 46; 2,40, geb. 3,20 M.) eine Darstellung, die zwar nicht die ganze Persönlichkeit erschöpft, aber in allen Stücken, wo Grillparzers Zusammenhang mit Heimat, Familie und Wien in Frage steht, vor anderen vortrefflich ist. Beim Bibliographischen Institut ist jetzt die treffliche Ausgabe Grillparzers in 5 Bänden von Rud. Franz abgeschlossen (unten III, 4 b) und Stefan Hocks literarhistorische Untersuchung „Der Traum, ein Leben" (Stuttgart, Cotta Nachf.) ist eine geradezu mustergültige Arbeit. Stifter hat eine eingehende Würdigung erfahren in Alois Raimund

Heins: „Adalbert Stifter. Sein Leben und seine Werke“ (Prag, Calve in Kommission; 691 S.). Wie hierdurch auch mancher neue Brief und Aufsatz bekannt wird, so manches von einem anderen Altösterreicher in der hübschen Jahrhundertfeier-Würdigung „Joh. Gabriel Seidl“ von K. Fuchs (Wien und Leipzig, C. Fromme). In Landsbergs Modernen Essays, Heft 37/8, findet „Ludwig Anzengruber“ eine wenig sachliche Würdigung durch Jul. Bab; dagegen ist Arnulf Sonntags „Hermann Gilm“ (München, Schöpping) die innerlichste Biographie des liebenswürdigen Tirolers und eine lebensvolle Darstellung seiner poetischen Entwicklung. Aloys Dreyer: „Franz von Kobell. Sein Leben und seine Dichtungen“ (Oberbayrisches Archiv für vaterländische Geschichte LII, 1) bietet eine reiche Stoffsammlung in einzelnen Belegen. In Oskar Pach's „Scheffeljahrbuch“ (Leipzig und Wien, Verlag des Scheffelbundes) sind namentlich die vielen Briefe von Scheffels Seelenbruder und Doppelgänger, dem Maler Aug. Corrodi, wichtig. Für Mörike, von dem die Göschensche Buchhandlung nun auch die ersehnte Volksausgabe anzeigt, gibt Walther Eggert-Windeggs geschmackvolles Schriftchen „Eduard Mörike“ (unten II, 7) einen wirklich gewinnenden Überblick des Lebens und Schaffens, und K. Fischer verfolgt ins einzelnste „Ed. Mörikes künstlerisches Schaffen und dichterische Schöpfungen“ (unten V, 2); Fr. Walther tritt in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 79 mit Recht der falschen Deutung von Mörikes Ehescheidung entgegen.

Von den neueren Norddeutschen wird von Alex. Pache in der Studie „Naturgefühl und Natursymbolik bei Heinrich Heine. Ein Beitrag zur Würdigung seiner Kunst und Persönlichkeit“ (Hamburg und Leipzig, Voß) der Versuch gemacht, den Dichter von dem Vorwurf des Posierens zu reinigen und als „den ersten wirklich modernen Typus unserer Literaturgeschichte“ zur Anerkennung zu bringen. Für die Anfänge des ‚Jungen Deutschland‘ ist wichtig: „K. Gutzkow und Ludwig Wienbarg, Die deutsche Revue 1835. Herausgegeben von J. Dresch“ (Berlin, B. Behr; 1,50 M.). Max Schneiderreit bucht in seiner Schrift „Heinrich Zschokke“ den bleibenden Gehalt von dessen Werken (unten II, 6) und Franz Binder widmet eine eingehende Darstellung „Luise Hensel“ (Freiburg i. Br., Herder; 5 M.). W. Greiner betrachtet „Die ersten Novellen Otto Ludwigs und ihr Verhältnis zu Ludwig Tieck“ (Jena; 53 S.) und Hans Devrient behandelt im Euphorion XI, 122 ff. das Verhältnis des anderen unglücklichen Thüringers „Albert Lindner und Eduard Devrient“. Von der berühmten Westfälin gibt Ed. Arens' „Annette von Droste-Hülshoffs Leben und Werke“ (Leipzig, Hesse; 80 Pf.) eine übersichtliche, Karl Busses „Annette von Droste-Hülshoff“ (Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing) eine großzügige Darstellung, die zum ersten Male auch die Briefe der Dichterin an Levin Schücking gebührend verwertet. Noch mehr ist wieder für Hebbel geschehen, für den sogar ein „Hebbel-Kalender für 1905. Ein Jahrbuch. Herausgegeben von Rich. Maria Werner und Walther Bloch“ (Berlin, B. Behr) erschienen ist, der eine bequeme Sammelstelle zur Einführung in das Studium des Dichters und zur Sammlung der Arbeit an ihm werden soll. Derselbe erste Hebbelforscher, Richard Maria Werner, hat in der Sammlung ‚Geisteshelden‘ (Berlin, E. Hofmann & Co.) auch „Hebbels Lebensbild. Mit Bildnis und Handschrift“ (383 S.) veröffentlicht, das keiner Empfehlung bedarf, sowie eine besondere Studie „Friedrich Hebbels Münchner Leidenszeit“ (29. Septbr. 1836 — 11. März 1839). Die nach der Wernerschen vollständigste Ausgabe Hebbels von Specht in der Cotta-

schen Weltliteratur hat mit Bd. 5 und 6 (unten III, 5b) ihren Abschluß gefunden. Gleichmäßig um die Erschließung des Verständnisses für den mächtigen Dithmarsen und eine gerechte Würdigung sind bemüht F. Zinknagel: „Die Grundlagen der Hebbelschen Tragödie" (Berlin, Reimer; XXIV und 188 S.) und Ernst August Georgy: „Die Tragödie Friedrich Hebbels nach ihrem Ideengehalt" (Leipzig, E. Avenarius; XII und 334 S.; 3,75 M.). Dagegen ist Paul Bornsteins Vortrag: „Hebbels Herodes und Marianne" wesentlich nur eine Wiedergabe Wernerscher Ansichten (Hamburg, Voß; 45 S.; 60 Pf.). K. Dürcks Schrift „Richard Wagner und die Münchner 1861. Eine Rettung" (Verlag der Allgemeinen Zeitung) ist eine solche für die Münchner und voll lehrreicher Streiflichter. Von den Einführungen in Wagners Werk ist besonders G. Münzers Buch „Zur Einführung in Richard Wagners ‚Ring des Nibelungen'" (Berlin, Harmonie; 3,20, seiner 4 M.) zu empfehlen, weil er zugleich Dichtung und Musik würdigt. C. Waack behandelt „Richard Wagner, Tristan und Isolde" (Leipzig, Breitkopf & Härtel). Erfreulich ist auch die wachsende Bemühung um die Würdigung Bismarcks. Zu Stutzers bei Goethe erwähnten sieben Gymnasialreden kommt die Fortsetzung von Klein-Hattingen, „Bismarck und seine Welt", II, 2 (Berlin, Dümmler; 4 M.) und Hans Prutz' freilich nicht erschöpfendes Buch „Bismarcks Bildung, ihre Quellen und ihre Äußerungen" (Berlin, Reimer; 3 M.).

Zum Schluß einiges zu den Vorläufern und Mitlebenden der Jüngsten und ihnen selbst. A. Beetchen betrachtet „Das spezifisch Schweizerische in Leutholds Lyrik" (Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 161). Von Hanns Floerke wird „Der Dichter Arnold Boecklin" gewürdigt (München, G. Müller; 1 M.). Erich Petzet „P. Heyse als Dramatiker" (Stuttgart und Berlin, Cotta Nachf.; 1,50 M.) möchte diesem auch für seine über 70 Schauspiele gern die ersehnte Anerkennung zuwenden, wohl vergebens, da der eigentlich dramatische Nerv fehlt; um das zu erkennen, muß man nur einmal seine „Maria von Magdala" vom vorvorigen Jahre etwa mit des Engländers Wilde „Salome" vergleichen. Dagegen fordert A. Herzbergs Betrachtung „Wildenbruch und das deutsche Drama der Gegenwart" (Beilage zur Allgemeinen Zeitung 1905, S. 227 ff.) mit Recht, daß Wildenbruch nicht an Moderne und Naturalismus gemessen werden dürfe, sondern in seiner Eigenart Anerkennung verdiene. Dem Beseeler der Moderne, Nietzsche, gilt mannigfache Bemühung. Von Friedr. Nietzsches „Gesammelten Briefen" bringt des 3. Bandes 1. Hälfte die wichtigen Briefwechsel mit Ritschl, Burkhardt, Taine, G. Keller, Freih. v. Stein und G. Brandes" (Berlin, Schuster & Löffler), und „Das Leben Friedrich Nietzsches. Von Elis. Förster-Nietzsche", 2. Bd., 2. Abt., S. 347—933 (Leipzig, C. G. Naumann) schließt dies Denkmal schwesterlicher Liebe ab, das freilich doch mehr Stoffsammlung geblieben als künstlerische Gestaltung geworden ist. Eine Gesamtwürdigung ist Rud. Willy, „Friedrich Nietzsche" (Zürich, Schultheß & Co.; 4,20 M.) und Arthur Drews „Nietzsches Philosophie" (Heidelberg, Winter; 561 S.; 10 M.), dies freilich wenig objektiv und bei sachlicher Gründlichkeit in der Form etwas flüchtig. Lehrreich namentlich durch die Parallelen aus Kant ist die sehr wertvolle Schrift von Osk. Ewald: „Nietzsches Lehre in ihren Grundbegriffen" Berlin, E. Hofmann). Erich Witte behandelt „Das Problem des Tragischen bei Nietzsche (Hannover, Kaemmerer; 2 M.), und K. Joël: „Nietzsche und die Romantik". Zum Teil recht jungen und jüngsten Talenten

gelten die Würdigungen: „Frieda Freiin v. Bülow. Eine literarische Skizze" von S. Hoechstetter (Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 158); „Ricarda Huch. Eine Studie" von E. A. Regener (Leipzig, Jul. Zeitler; 1,80 M.); „Wilh. Hegeler" von Heinr. Meyer-Benfey (Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 15 und 16 (1905); „Cäsar Flaischlen. Beiträge zu einer Geschichte der neueren Literatur" von Georg Muschner-Niedenführ (Berlin, Fontane), der einen Pfadfinder und Wegweiser aus seinem Helden machen will.

Auch einige Heimat- und Mundartdichter sind gewürdigt worden: voran Rosegger in dem bisher besten Buche über ihn von Theod. Kappstein (unten II, 9), „Richard Bredenbrücker, der südtirolische Dorfdichter" von Heinr. Bischof (Stuttgart, Bonz & Co.; 1 M.); „Heinrich v. Reder zum 80. Geburtstage von Hans Benzmann (Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 65) und „Ein steirischer Dichter" (Wilhelm Fischer, Graz) von K. Bienenstein in der ‚Deutschen Welt', Jahrg. 7, Nr. 17. Die elsässische Volksbühne hat eine, auch auf die Franzosen mit berechnete, namentlich auch bibliographisch sehr reichhaltige Behandlung gefunden in Henri Schoen „Le théâtre alsacien. Bibliographie complète du th. a. Biographie des auteurs. (Strassbourg, Edit. de la Revue alsacienne illustrée; 330 und XVI S.; mit Abb.; 2,80 M.). Max Leheim-Schwarzbach veröffentlicht „Deutsche Volksreime. Ein sprachlicher Scherz" (Posen, Jolowicz; 1,20 M.). Recht lehrreich endlich hätte die Sammlung „Dichtung. Herausgegeben von P. Remer. Verlegt bei Schuster & Löffler" (Berlin und Leipzig) werden können, weil hier Dichter über Dichter schreiben, wenn es nur nicht bei oft wirklich hübscher Niedlichkeit zu subjektiv geschähe. In den bisher veröffentlichten Bändchen 1—12, 14—18 sind z. B. E. T. A. Hoffmann, Lenau, die Droste-Hülshoff, Gabriele d'Annunzio, am gesuchtesten Franz v. Assisi, am besten Mörike, Novalis und vor allen Walt Whitmann behandelt. Von den ebenda erschienenen „Theater-Monographien, herausgegeben von K. Hagemann, behandelt Litzmann in Bd. 1 trefflich: „Schröder", Sternfeld in Bd. 2 Alb. Niemann, Golther in Bd. 3 Bayreuth; die schon sehr subjektiven Bände 4—6: Burgtheater, Matkowsky und Jos. Kainz.

Reichhaltig fließen auch wieder die Quellen, die ungetrübter Einsicht in das Innenleben unserer Dichter die wertvollste Nahrung spendet: Briefe und Tagebücher. In die Vorbereitung der Kirchenverbesserung führen die „Briefe an Desiderius Erasmus von Rotterdam. Herausgegeben von Jos. Forstemann und O. Günther" (Leipzig, Harassowitz; 17 M.). Franz Muncker gibt die „Briefe von und an G. E. Lessing. In 5 Bänden" heraus (Leipzig, Göschen; je 5 M.), deren erster Lessings Briefe von 1743—71 und der dritte Briefe an Lessing von 1746—70 enthält. „Lichtenbergs Briefe. Herausgegeben von Alb. Leitzmann und Karl Schüddekopf", 2. Bd. 1782—1789. Mit Abb. 3. Bd. 1790—99. Nachtrag (419 und 397 S.) schließt die gewaltige Sammlung von zusammen 848 Briefen würdig ab; auch von Leitzmanns Ausgabe von „Lichtenbergs Aphorismen" ist Heft 2 (1772—75) erschienen. Ebenso dankenswert ist wegen der oft schweren Zugänglichkeit der 407 Stücke, die sie enthält, die Sammlung der „Briefe der Frau Rat Goethe. Gesammelt und herausgegeben von Alb. Köster" (Leipzig, K. E. Poeschel) mit gleich willkommener Einführung und Erläuterungen, die auch dem Forscher manches sagen. In der „Memoirenbibliothek N. S." als Nr. 5 (Stuttgart, Lutz; 374 S.; 4,50 M.) veröffentlicht Eduard Genast „Aus Weimars klassischer und nachklassischer Zeit-Erinnerungen eines

alten Schauspielers. Neu herausgegeben von Rob. Kohlrausch", die, alles Nebensächlichen entkleidet, aus der nachklassischen Zeit (1829—66) in Berichten Eduard Genasts namentlich von Liszt und R. Wagner, für die klassische nach denen von Eduards Vater, einem unter Goethe spielenden Schauspieler, aus den Jahren 1791—1817 erzählen. Eine vortreffliche Ergänzung zu dem vor Jahren so warm aufgenommenen Buche Gabriele v. Bülows bildet „Karoline v. Humboldt in ihren Briefen an Alex. von Rennenkampf. Nebst einer Charakteristik beider von Albr. Stauffer", 51 ungedruckte Briefe der Jahre 1819—29 (Berlin, Mittler & Sohn). Als Bd. 1 der Kleist-Bibliothek (Berlin, B. Behr; 228 S.; 2,50 M.) erscheinen, ehedem schon verloren gegebenen, „Heinrich v. Kleists Briefe an seine Schwester Ulrike", überflüssiger Weise, insofern, als der Abdruck doch nicht kritisch genau und eine Gesamtausgabe der Briefe Kleists in Vorbereitung ist. Für die Jugend bildet eine sehr anziehende Ergänzung der „Briefwechsel der Brüder Grimm mit Ernst v. der Malsburg" (Halle, Waisenhaus; 62 S.), und auch die Briefe aus dem nächsten Geschlecht: „Briefe von Hermann und Gisela Grimm an die Schwestern Ringseis. Gesammelt von Bettina v. Ringseis" (Berlin, Fontane & Co; 1,50 M.) sind willkommen. „Robert Schumanns Briefe. N. F. Herausgegeben von F. Gust. Jansen. 2. Aufl." (Leipzig, Breitkopf & Härtel; XVII und 571 S.; 8 M.) bringen einen Zuwachs von fast 300 durchweg gehaltvollen Stücken. Eine Ergänzung zu des Herausgebers achtbändiger Fallersleben-Ausgabe ist H. Gerstenberg: „Henriette v. Schwachenberg und Hoffmann v. Fallersleben. Mit 5 Vollbildern" (Berlin, Fontane; 120 S.; 3 M.), aber in den Briefen von der Seite der von Hoffmann ehedem umworbenen, ihm dann befreundeten Frau doch ohne viel Gehalt. „Der Briefwechsel zwischen Th. Storm und Gottfried Keller. Herausgegeben und erläutert von Alb. Köster" (Berlin, Paetel) gibt Sigm. Schott in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung S. 539 ff. nur Veranlassung zu einer Verwahrung gegen Baechtolds Behauptung von einem Mangel an Wohlwollen bei Keller. „Friedrich Hebbels Tagebücher. 4 Bände. Herausgegeben von H. Krumme", sind jetzt für 2 M. zugänglich bei Hesse, Leipzig (XXIV und 109 und 158 S.). Von unvergleichlichem Reiz und Wert sind die „Tagebuchblätter und Briefe von Richard Wagner an Mathilde Wesendonk" (1853—71). Herausgegeben von W. Golther (Berlin, Alex. Duncker), und nicht minder wertvoll ist Wilh. Altmanns Buch „Richard Wagners Briefe nach Zeitfolge und Inhalt" (Leipzig, Breitkopf & Härtel; 9 M.). Der alte Freytag-Verlag (Leipzig, Hirzel) bietet „Gustav Freytag und Herzog Ernst v. Coburg: Briefwechsel von 1853—93. Herausgegeben von Ed. Tempeltey" dar (9 M.). Sehr willkommen sind auch „Henrik Ibsens Briefe. Herausgegeben mit Einleitung und Anmerkungen von J. Elias und H. Koht" (Berlin, S. Fischer; 5 M.), und in Ludwig Fuldas Zusammenstellung „Aus der Werkstatt. Studien und Anregungen" (Stuttgart und Berlin, Cotta Nachf.) ist in dem stets eleganten, nicht immer besonders neuem Vielerlei höchst beachtenswert der Aufsatz, Die Kunst des Übersetzens, weil hier ein Meister dieser Kunst spricht.

Von den Ausgaben, solchen für größere Kreise wie die gelehrte Forschung, die im Berichtjahre erschienen sind, seien folgende genannt. „Die Lieder der älteren Edda. Herausgegeben von K. Hildebrand" hat in 2. Auflage besorgt Hugo Gering (Paderborn, Schöningh; 8 M.). In der Germanistischen Handbibliothek (Halle, Waisenhaus) ist in Bd. 9,

Abt. 2 „Wolframs v. Eschenbach Parzival und Titurel. Herausgegeben und erklärt von Ernst Martin, 2. Teil" (C und 630 S.; 12 M.) erschienen und damit das seit Jahrzehnten als dringend empfundene Bedürfnis nach einem Erklärungswerke dazu befriedigt. Die „Jungbrunnen-Bücherei, N. F." (Düsseldorf, Fischer & Franke) bietet in Nr. 2: „Lieder und Sprüche von Walther von der Vogelweide in den besten Übertragungen ins Neuhochdeutsche. Herausgegeben von Johannes Nickel mit Vollbildern von F. Stassen (VIII und 142 S. F.; 15 M.). Die „Gedichte Oswalds v. Wolkenstein. Herausgegeben von J. Schatz" erscheinen in 2. Auflage (Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht; 6 M.). Theophrastos Paracelsus, vol. Paramirum und Opus Paramirum. Herausgegeben von Franz Strung" (Jena, Diederichs; 12 M.). Von O. E. Hartleben ist „Angelus Silesius" in 2. Auflage erschienen (Berlin, Bondi; 2 M.); für O. E. Hartlebens „Logaubüchlein", 1. und 2. Stück (Cotta Nachf.; VIII und 467 S. mit Bild; 6, geb. 7 M.) spricht es aber weder, daß er noch heute Lessing-Ramlers Auswahl zugrunde gelegt und in 150 Nummern mehr geschlechtliche Derbheiten ausgewählt hat als Österleys Auswahl von 472, Eitner bei 1000 bietet! Ganz vortrefflich ist dagegen „Das Unum necessarium des Comenius. In deutscher Übersetzung von Joh. Seeger mit einer biographischen Einleitung von Ludw. Keller"-(Leipzig und Jena, Diederichs). Ebenda erscheint eine willkommene Ausgabe von dem ein Jahrhundert jüngeren Theosophen: Immanuel Swedenborgs Theologische Schriften. Ausgewählte Werke. I. Übersetzt und eingeleitet von L. Brieger Wasservogel, enthaltend: „Lehre der neuen Kirche, Das neue Jerusalem der Offenbarung, Der Verkehr auf natürlichem oder geistigem Wege oder auch durch vorherbestimmte Harmonie, Vom weißen Pferde der Offenbarung, Über das letzte Gericht und die Zerstörung Babylons", während Bd. II z. B. das Buch von der ehelichen Liebe und III. die naturwissenschaftlichen Schriften bringen werden. Einen Geistesverwandten bringt uns näher „D. J. Jung, gen. Stilling, Theorie des Geistes. Neue Ausgabe mit Vorwort von K. Fr. Pfau" (Leipzig, Pfau; 3, geb. 4 M.). In den billigen Neuen Leipziger Klassiker-Ausgaben bei Max Hesse, Leipzig, gibt Wilh. Bölsche heraus: „Novalis' Ausgewählte Werke in 3 Bänden" (168 und 159 und 216 S.; zusammen 2 M.), die bisher beste Zusammenstellung; Max Morris „Clemens Brentanos Ausgewählte Werke in 4 Bänden (2 M.), G. Witkowski „Ludw. Tiecks Ausgewählte Werke in 4 Bänden (XCIII und 136, 397, 245, 144 S.; zusammen 2 M.) und Eduard Arens „Annette von Droste-Hülshoffs Sämtliche Werke" in 6 Bänden (3 M.). „Ernst Moritz Arndts Fragmente über Menschenbildung" sind nach der Original-Ausgabe neu herausgegeben von Wilh. Münch und Heinr. Meisner (Langensalza, Beyer & Sohn; 2,40 M.). In Wilh. von Humboldts Gesammelten Schriften. Herausgegeben von der Königl. Akademie der Wissenschaften zu Berlin ist besonders wichtig Bd. VI „Humboldts Werke II (1798—99), herausgegeben von Alb. Leitzmann" (407 S.; 8 M.), da hierin nicht nur seine Ästhetischen Versuche, 1. Teil: Über Goethes Hermann und Dorothea, 1. Teil; Die Rezension der Agnes von Lilien und Über die gegenwärtige französische Bühne stehen, sondern vor allem S. 1—122 noch von der heutigen Literaturgeschichtsschreibung nicht überholte einleitende Gedanken zu einem geplanten großen Werke über den Geist der Menschheit, (An Schiller, 2. Febr. 1796) über die Frage nach dem Geheimnis der Individualität und der Möglichkeit und Art der Charakterbildung, wofür er am meisten durch Dichter geleistet fand,

so daß er ihr Interpret werden wollte. Als 11. Band der ‚Bibliothek deutscher Schriftsteller aus Böhmen' (Prag, Calve) erscheinen „Adalbert Stifters Sämtliche Werke; davon herausgegeben Bd. 1: „Studien. Erster Band von August Sauer" (unten III, 1). Von R. Maria Werners grundlegender kritischer Hebbel-Ausgabe (Berlin, B. Behr; je 2,50 M.) sind Bd. 9—12 erschienen, in zeitlicher Folge je immer „Vermischte Schriften" und „Kritische Arbeiten" enthaltend, und außerdem als zweite Abteilung der Ausgabe „Tagebücher", 4 Bände, die hier fast immer genauer und auch reichhaltiger geboten sind als in Bambergs Ausgabe. Auch die 9bändige Ausgabe von „Ibsens Sämtlichen Werken", Bd. 1—3 von G. Brandes, 4—9 von P. Schlenther herausgegeben (Berlin, Fischer) ist vollendet. Sehr zu begrüßen ist auch „W. Jordan, Nibelunge. In 2 Bänden. Neue wohlfeile Ausgabe" (Frankfurt a. M.).

Neue Ausgaben-Folgen zu genießendem Lesen auch bleibender älterer Werke verdienen folgende Erwähnung: ‚Erzieher zur deutschen Bildung'. Zusammengestellt von Fr. v. d. Leyen; Bd. 1: Herders Ideen; Bd. 2: Friedrich Schlegels Fragmente. — ‚Bücher der Weisheit und Schönheit'. Herausgegeben von J. E. Freiherr v. Grotthuß (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer; je 2,50 M.), bis jetzt enthaltend: E. Gros, Die Heilige Schrift; A. Messer, Kants Kritik der reinen Vernunft; R. Zoozmann, Abraham a. S. Clara; F. Lienhard, Bogumil Goltz; E. Meyer, Montesquieu; H. Conrad, Ph. Massingers Herzog von Mailand; Grotthuß, Karl Freiherr v. Fircks. — Endlich die Großherzog Wilhelm Ernst-Ausgaben Deutsche Klassiker, die beim Inselverlag in Leipzig unter dem Beirat Bernh. Suphans erscheinen und deren Textgestaltung Harry Graf Keßler und Emery Walker überwachen, Taschenausgaben auf dünnem undurchsichtigem Papier; je in Leinen 4 M.: davon bis jetzt: Goethe I: Romane und Novellen. Von G. H. Gräf; Schiller I: Räuber, Fiesko, Kabale und Liebe, Don Carlos, Tell. Von Hecker; Schopenhauer. Von Grisebach. — Ein österreichisches Unternehmen, dem erfolgreichster Fortgang zu wünschen ist, ist die „Österreichische Rundschau". Herausgegeben von Dr. Alfred Freiherr v. Berger und Dr. K. Glossy (Wien, Konegen), die Österreichern und Reichsdeutschen Zeugnis geben wollen von dem Reichtum des heutigen Österreichs an tüchtigen Poeten, Prosaikern, Publizisten und Gelehrten. Gewissermaßen eine Teil-Ergänzung dazu ist Ad. Hauffens Schriftchen „Die deutsche mundartliche Dichtung in Böhmen" (Prag, Calve; 92 S.). Hans Benzmanns „Moderne deutsche Lyrik. Mit literaturgeschichtlicher Einleitung und biographischen Notizen (Reclam 150—152) ist eine vortreffliche Fortsetzung zu L. Bernds ‚Deutscher Lyrik seit Goethes Tod', und auch Hub. Stierlings ‚Auswahl deutscher Volkslieder: Von rosen ein krentzelein" (Düsseldorf, K. R. Langewiesche; 1,50 M.) bietet wirklich vom Guten das Beste, darunter auch religiöse, wennschon keine Kirchenlieder.

Wie sich die Einzelforschung dem Volks- und Gesellschaftsliede eingehender zuwendet, dafür zeugen allein im Euphorion XI drei Untersuchungen: S. 65—90: Drei volkstümliche historische Lieder, mitgeteilt von Adalb. Jeitteles, S. 90—103: Österreichische Türkenlieder, mitgeteilt von Stef. Hock, und S. 381—406: Zur Geschichte des Gaudeamus igitur. Von C. Enders. In das Sagengeschichtliche, was mit Nibelungenlied und Gudrun zusammenhängt, führen die unten besprochenen Arbeiten von W. Stein (unten IV, 5) und besonders J. Stuhrmann (IV, 4) ein, und auch der Aufsatz ‚Wer war Siegfried?' von Georg Seifert in der

Beilage zur Allgemeinen Zeitung (1905), S. 249 ff. und 259 ff. orientiert gut über das, was feststeht: Die Märcheneigenschaft der mit Brunhild zusammengehörigen Siegfriedgestalt, und ihre erst nachträgliche Einfügung in die historische Burgundensage vom Tode der Brüder und der Rache der Schwester. Vielerlei altheidnische Erinnerungen und christlichen Aber- und Volksglauben buchen Bohnenbergers noch nicht abgeschlossene, amtlich geförderte „Mitteilungen über volkstümliche Überlieferungen in Württemberg (Stuttgart, Kohlhammer). Eine umfassende dichterische Erschließung von allem, was in den mannigfachsten poetischen Formen, altdeutsch, nordisch, lateinisch von der germanischen Götter- und Heldensage vorliegt, in der mittelhochdeutschen Form von Heldenbuch und Hildebrandslied ist Rich. Kralik, „Das deutsche Götter- und Heldenbuch", 6 Bände (2043. München, Allgemeine Verlagsanstalt; je 1,35, geb. 2 M.), das, weder gelehrt deutend, noch romanhaft umdichtend, die Sagen in fast natürlich historischen Zusammenhang geordnet bietet und ein Verdienst um ihr allgemeineres Bekanntwerden bedeutet. Ein treffliches Bilderwerk, entsprechend der „Walhalla" des gleichen Verlages, ist Max Kochs und Andreas Heuslers „Urväterhort. Die Heldensage der Germanen" (Berlin, Max Oldenbourg; 64 S. Fol.; 20 M.).

Mancherlei Lehrreiches haben die stoffgeschichtlichen Untersuchungen des Jahres zutage gefördert. Friedrich Gundelfinger „Cäsar in der deutschen Literatur" (Palästra Nr. 33; 129 S.; 3,60 M.) hat alle irgend bezeugten Äußerungen über Cäsar zu einem Gesamtbilde seiner Würdigung in dem Zeitraume von 1000—1900 zusammengestellt und seine Verwendung in der Literatur namentlich aus der lateinischen des ausgehenden Mittelalters, der Dichtung der schlesischen Schule und Römerdramen nachgewiesen. Nach den Niederlanden führen Friedrich Nordens Übersetzung „Der Sang von Elegast. Ein kärlingisches Heldenlied aus dem Mittelniederländischen" (Brüssel, Kuretis) und die Untersuchung J. F. D. Blötes: „Das Aufkommen der Sage von Brabon Silvius, dem brabantischen Schwanenritter" (Amsterdam, Joh. Miller; 5 M.). Von hervorragender Bedeutung ist O. Driesens ergebnisreiche Studie „Der Ursprung des Harlekin. Ein kulturgeschichtliches Problem. Mit 17 Abbildungen (Berlin, Duncker; 286 S.; 5 M.). Der Harlekin ist danach in Frankreich beheimatet und zunächst nichts anderes als der altfranzösische Teufel Herlekin gewesen; breit wird die literarisch-dramatische Figur des 16. bis 18. Jahrhunderts aus dem nach und nach immer mehr individualisierten Harlequin-Typus des Mittelalters entfaltet, der ganz auf französischem Boden lag und nur ganz nebensächliche italienische und deutsche Einschläge aufweist. Auch Eduard Eckhardts eindringende Arbeit „Die lustige Person im ältesten englischen Drama" (—1642) verarbeitet feinsinnig und fesselnd den gewaltigen Beobachtungsstoff aus 254 Dramen (Palästra Nr. 17; XXXII und 479 S.; 15 M.). Dem Vorleben Shakespearischer Gestalten gelten die Arbeiten von Ernst Kroeger: „Die Sage von Macbeth bis zu Shakespeare" (Berlin, Mayer & Müller; 7,60 M.), und von Emil Bode: „Die Learsage vor Shakespeare" (Halle, Niemeyer; 4 M.). L. Morel behandelt „Clarija en Allemagne et en France" (Paris, Colin; 32 S.). Aug. Leffsons literarhistorische Untersuchung „Immermanns Alexis" (Gotha, Perthes; 106 S.; 2 M.) weist die ergreifenden Motive der Feindschaft zwischen Peter dem Großen und seinem ältesten Sohne Alexei Petrowitsch in 83 Dramen mit dem Titel „Peter" oder „Alexis" nach, von denen aber außer Lortzings ‚Zar und Zimmermann' keines bedeutend ist, auch

das hier genau analysierte Immermannsche nicht. Dasselbe gilt zumeist von den 46 Stücken, die die umsichtige und sehr lehrreiche Untersuchung Hermann Gaehtgens zu Ysentorf „Napoleon I. im deutschen Drama" behandelt (Frankfurt a. M., Diesterweg; 3 M.). P. Holzhausen, von dem schon im Jahresberichte von 1902, S. 229 eine verwandte Studie zu verzeichnen war, behandelt eingehend „Bonaparte, Byron und die Briten" (ebenda; 341 S.). Bruno Diederichs Buch „Von Gespenstergeschichten und ihrer Literatur" (Leipzig, Schmidt & Spring; XII und 354 S.; 4, geb. 5 M.) ist mit seinen knapp gefaßten Spukgeschichten aus Romanen, Novellen, Dramen und Balladen zwar mehr ein lesenswertes Unterhaltungsbuch, bringt aber doch auch dem Literarhistoriker manche Belehrung. Eugen Dühren bringt „Neue Forschungen über den Marquis de Sade und seine Zeit" (Berlin, Harrwitz; 10 M.), und gar tolle Sachen sind zum Teil zu lesen in Rich. Schmidts Schrift „Liebe und Ehe in Indien", Übersetzungen aus der Erotik, die aber schon deshalb keinen Schaden stiften werden, weil sie sehr teuer und das Schlimmste lateinisch wiedergegeben ist.

Von den Schriften zur Ästhetik und Poetik seien zuerst einige mehr praktische und solche abgetan, die als Streitschriften mehr zu Eintagsleben vorbestimmt sind. Beherzigung verdiente auf katholischer Seite ebenso der Aufsatz „Zukunft der katholischen Literatur" in der Beilage der Allgemeinen Zeitung Nr. 46 wie die Schrift von Franz Clement: „Die Grundlagen der deutschen Dichtung. Betrachtungen eines Katholiken" usw. (unten V, 3). Dagegen ist Ludw. Bräutigams Betrachtung „Die neue Kunstkritik. Anhang: Ein Beispiel aus der heutigen Kunstkritik" (Kassel, Weiß; 52 S.) bei mancher richtigen Bemerkung über die heutige Kritik doch wesentlich nur eine Auseinandersetzung mit einem Beurteiler (Ad. Stern) seiner ‚Übersicht über die neuere deutsche Literatur'. Dagegen ist „Semiramis. Eine Erzählung" von Ernst v. Wildenbruch (Berlin, Grote) immerhin eine Apostrophe an die Leserinnen in Sachen der verrohten Theaterkritik, die wenigstens als Tendenzschrift gelungen heißen kann. Auch ein Angriff Prof. Golthers auf Weltrich, der dessen Einschätzung der Wagnerschen Opern als wirklicher vollwertiger dramatischer Dichtungen bezweifelt hatte, hat eine Gegenschrift von Rich. Weltrich hervorgerufen: „Rich. Wagners Tristan und Isolde als Dichtung. Nebst einigen allgemeinen Bemerkungen über Wagners Kunst" (Berlin, Georg Reimer; 172 S.), die eben beweist, daß sie das nicht sind. Richard von Kralik zimmert in seinen drei Vorträgen: „Die ästhetischen und historischen Grundlagen der modernen Kunst" (Wien, Schroll & Co.; 3 Kr.) ohne wirkliche geschichtliche Induktion ein luftiges Gebäude auf, worin Religion, Poetik und Kunst fast gleiche Plätze erhalten und für sie eine willkürliche Zweckbestimmung aufgestellt wird. Dagegen kehrt sich A. Innerkoflers Schrift: Richard v. Kralik. „Ein Beitrag zur neuesten deutschen Poetik" (Baden, Bading; 1 M.). Ähnlich werden Grenzgebiete behandelt in J. Baumanns Buch „Dichterische und wissenschaftliche Weltansicht" (Gotha, Perthes; 4 M.). Rein praktisch ist Otto Müllers „Anleitung zur Dichtkunst" (2. Aufl.; Wien, Hartleben; 2 M.) und mehr oder weniger auch das freilich mehr den bildenden Künsten dienende Werk Alb. Dresdners „Der Weg der Kunst" (Jena und Leipzig, Diederichs; 348 S.). Dagegen behandelt K. Frankhauser die „Prinzipien der Ästhetik" (Straßburg, Heitz; 2,50 M.), und K. Wyneken sucht für Natur und Kunst ein gemeinsames Gesetz zu erweisen in seinem „Aufbau der Form beim natürlichen Werden und

künstlerischen Schaffen. Teil 1: Ein neues morphologisch-rhythmisches Grundgesetz" (Dresden, G. Kühtmann); aber wenn danach für die Gliederung in Natur und Kunst die Zahlen 5 und 6 eine ganz besondere Bedeutung haben sollen, so muß erst der zweite Teil lehren, ob das Ergebnis ohne Gewaltsamkeiten festgehalten werden kann. Die bedeutsamsten Erscheinungen auf dem Gebiete der allgemeinen Ästhetik sind „Yrjo Hirns ‚Ursprung der Kunst'. Übersetzt von M. Barth" (Leipzig, J. A. Barth; 8, geb. 9 M.), und Johannes Volkelts „System der Ästhetik, Bd. 1" (unten V, 1). Beiträge zur Geschichte der Ästhetik liefern L. Goldstein: „Moses Mendelssohn und die deutsche Ästhetik" (Teutonia, Heft 3; Königsberg; 5 M.) und die sehr gelehrte, freilich fast zu eingehende Schrift von Hugo Spitzer „Hermann Hettners kunstphilosophische Anfänge der Literaturästhetik", 1. Bd. (Graz, Leuschner; 507 S.; 12 M.).

Auch vom Gebiete der Poetik liegen namentlich historisch-induktive Untersuchungen für einzelne Gattungen und Aufgaben der Dichtung vor. Otto Immisch's Leipziger Antrittsvorlesung „Die innere Entwickelung des griechischen Epos. Ein Baustein zu einer historischen Poetik" (Teubner; VI und 34 S.; 1 M.) will dartun, wie eine urzeitliche Gemeinschaftsdichtung zwar ihren äußeren Stil fortzupflanzen vermag, dabei sich aber innerlich immer mehr individualisiert und dem Ziele zustrebt, das Wirkliche und Besondere bedeutungsvoll darzustellen. Für das altdeutsche Epos weist das Palästraheft 25 (Berlin, Mayer & Müller; 161 S.; 4,50 M.) von Leo Wolf: „Der groteske und hyperbolische Stil des mittelhochdeutschen Volksepos" sehr lehrreich nach, wie dieser auf der Bestimmung zum Vortrag beruhende Zug dem Volksepos eigentümlich ist, im höfischen ganz verschwindet, aber vergröbert unter der Herrschaft des Bürgertums wieder auflebt. L. S. Schücking behandelt „Die Grundzüge der Satzverknüpfung im Beowulf", 1. Teil (Halle, Niemeyer; 4 M.). Gleich lehrreich für die älteste wie neuere Dichtung bis 1800 ist „Fr. M. Kircheisens Geschichte des literarischen Porträts in Deutschland", Bd. 1 (Leipzig, Hiersemann; 5 M.). Danach sind die von den Dichtern gezeichneten Charaktere bis 1150 wesentlich Standestypen und werden durch feststehende epitheta ornantia gekennzeichnet, denen ein bestimmtes Ideal zum Hintergrunde dient; das spätere Mittelalter soll wenigstens das Äußere der Persönlichkeit erfassen und das Verständnis des Menschen als Sonderexistenz zu entwickeln beginnen; von der Renaissance bis zum Ende des 18. Jahrhunderts werde dann das Äußere immer vollkommener wiedergegeben und auch auf das psychologische Studium des einzelnen eingegangen, ohne daß doch die psychischen Motive schon näher differenziert würden. Diese Typen werden dann der Kritik dienstbar gemacht und der Kern des Nibelungenliedes mit seinen Hauptcharaktertypen viel über das Jahr 1200 zurückgerückt. Das Muster einer Abhandlung für einen Schuljahresbericht muß die von W. Knögel heißen: „Voß' Luise und die Entwickelung der deutschen Idylle bis auf Heinrich Seidel" (Lessing-Gymnasium, Frankfurt a. M.), insofern sie zugleich Schülern und Erwachsenen etwas sagt. Eine ganze Reihe Arbeiten gelten dem Roman und dem Drama. Von M. Schran wird „Der deutsche Roman seit Goethe" behandelt (Görlitz, Dülfer; 3,50 M.), und wesentlich demselben Gegenstand gilt das Göschenbändchen „Geschichte des deutschen Romans" von H. Mielke (unten I, 4b). Emile Zolas Studie „Der Experimentalroman" erscheint in autorisierter Übersetzung (Leipzig, Zeitler; 62 S.; 1,20 M.), und G.

Herzberg schreibt in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 268 f. schon eine „Studie zur Technik des modernen Romans: Klara Viebigs ‚Schlafendes Heer'". Der Praxis will dienen: „Heinr. Keiter, Theorie des Romans und der Erzählkunst. 2. Auflage bearbeitet von Tony Kellen", und wenn auch die Theorie nicht weit genug und lediglich durch Gegenwartrücksichten bestimmt ist, so muß die Schrift doch brauchbar heißen, obwohl Spielhagen als Hauptmuster gilt. Denn gegen alle künstlerisch ganz untüchtigen und nachlässig arbeitenden Erzähler wird dabei doch ein kräftig Wort geredet. — K. Fries' Studie „Das philosophische Gespräch von Hiob bis Platon" (Tübingen, Mohr; 2,80 M.) mag zu den Arbeiten über das Drama überleiten. Wesentlich verneinend verhält sich ihm gegenüber für die Gegenwart H. Bahr in seinem „Dialog vom Tragischen" (Berlin, S. Fischer; 151 S.; 2,50 M.), weil es, zumal die Tragödie, Instinkte, die in langer Kulturarbeit gewonnen worden seien, abschwäche und alte, humanitätswürdige Instinkte wieder wachrufe; aber da spielt doch wohl etwas Kunst- und anderes Phäakentum mit. Auch von Wilh. Scholz bietet „Gedanken zum Drama" (München, G. Müller; 3 M.). Michael Lex erörtert „Die Idee im Drama bei Schiller, Goethe, Grillparzer, Kleist" (München, Beck; 314 S.; 4 M.). Heinr. Stümcke gibt unter dem Titel „Die vierte Wand. Theatralische Eindrücke und Studien" (Leipzig, Wigand; 6 M.) ein lehrreiches dramatisches Repertoire mit objektiven Urteilen über die deutschen und ausländischen dramatischen Neuerscheinungen und Ausgrabungen, die typisches Interesse erregt haben und die er in den hier vereinigten Kritiken aus den letzten Jahren besprochen hatte. Ein noch umfassenderes Werk ist das von M. Martersteig: „Das deutsche Theater im 19. Jahrhundert" (Leipzig, Breitkopf & Härtel). Einen Blick in eine andere Welt dramatischer Darbietungen eröffnete Georg Jacobs „Vorträge türkischer Meddâhs (mimischer Erzählungskünstler). Zum ersten Male ins Deutsche übertragen" (Berlin, Mayer & Müller; 3,60 M.), und sehr willkommen ist die Schrift eines solchen Meisters vom Fach wie Ad. Winds „Die Technik der Schauspielkunst" (Dresden, Minden; 128 S.).

Alfr. Schmidt hat mit Tafeln versehene Studien „Zur Entwickelung des rhythmischen Gefühls bei Uhland" veröffentlicht (Altenburg, Th. Unger; 124 S.), und über eine noch lange nicht genug beachtete Frage „Über den Rhythmus der Prosa" handelt ein Vortrag von G. Marbe (Gießen, Ricker; 60 Pf.).

Ästhetische Kommentare endlich setzt Martin Wohlrab fort (unten IV, 3) mit einem zu Sophokles „König Ödipus" und Ad. Müller bietet einen solchen „zu den Tragödien des Sophokles" überhaupt (Paderborn, Schöningh; 5,60 M.).

Literatur.

I. Allgemeine Literaturgeschichte.

1. **Friedrich Vogt** u. **Max Koch**, Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. 2. neubearb. u. verm. Aufl. II. Bd. Mit 167 Abb. im Text, 9 Taf. in Kupferstich, Holzschnitt u. Kupferätzung, 2 Buchdruck-Beilagen u. 17 Faksimile-Beilagen. Die neuere Zeit. Vom 17. Jahrh. bis zur Gegenwart. Von Max Koch. Leipzig 1904, Bibl. Institut. Geb. 10 M.

Der dem 1. Bande der neuen Auflage erfreulich schnell gefolgte Schlußband weist ebenfalls alle die Vervollkommnungen auf, die im

vorigen Jahresberichte, S. 250, nachgerühmt werden konnten: außer den vermehrten Anschauungsmitteln das vervollständigte Inhaltsverzeichnis und Literaturnachweise, die hier gar 62 Seiten füllen. Außerdem ist aber auch die Darstellung mannigfach vervollkommnet und bereichert, so daß jetzt in dem Buche nicht die begeisterndste, aber die gründlichste und zuverlässigste Gesamtdarstellung der deutschen Literatur vorliegt. Namentlich kommt Schiller zu verdienterer Würdigung und die allerneueste Entwickelung, die 1897 noch mit achteinhalb Seiten abgetan war, ist jetzt ein besonderes Kapitel VI: „Vom Beginn der siebziger Jahre bis zur Gegenwart" geworden, das nicht weniger als 47 Seiten umfaßt. Im ganzen ist diese 2. Abteilung um 160 Seiten stärker geworden, außer durch die zwei genannten Beigaben, durch Einfügung noch mancher Bildnisse, so wie die nicht genug zu begrüßende Einschränkung des kleineren Satzes lediglich auf die Inhaltsangaben und Würdigungen von Werken, während die fortlaufende Darstellung jetzt auch für vermeintlich unwichtigere Nebenläufer im gleichen schönen großen Satze erscheint.

S. 437 wird unter den in die Paulskirche „gewählten jüngeren Vertretern der Literatur" noch immer W. H. Riehl aufgeführt, während der diesen Namen tragende Abgeordnete vielmehr ein Österreicher Dr. Karl Riehl aus Zwettel war.

2. J. **Howald**, Geschichte der deutschen Literatur. 1.—10. Tausend. XIV u. 906 S. Konstanz, C. Hirsch. In Originalband 10 M.

Das Buch will keine Literaturgeschichte sein, die das Werden der Schriftwerke und ihrer Schöpfer in strenger Folge entwickelte, sondern mehr ein Berater bei der „Wahl schöngeistigen Bildungs- und Unterhaltungsstoffes" für das christliche Haus und auch die Schule. Diese Aufgabe ist auch gelöst, freilich nicht von dem weit überschauenden Standpunkte, wie ihn auch ein Theolog, der Bonner Universitätsprofessor Karl Sell in seiner schönen Schrift „Die Religion unserer Klassiker" einnimmt, sondern etwa von dem eines Matthias Claudius, dem auch am liebsten das Wort gegeben wird zur Beurteilung seiner Zeitgenossen. Ein anderer geistesverwandter Berater ist Friedrich Vischer, unter dessen Einfluß das Urteil über Goethe, zumal dessen Alter dermaßen gelitten hat, daß von der einzigen großartigen vorbildlichen Selbstfortbildung vom Kunstgenießer zum Tatgestalter auch nicht ein Wort zu lesen und alle seine auf diesem Wege liegenden Arbeiten nicht oder nur negativ gewürdigt sind. Doch das und manches andere, wie die unbedingte Unterschätzung Wielands, Gottfried Kellers, dessen vollendetster Novellenkranz, „Das Sinngedicht", nicht einmal erwähnt wird, P. Heyses u. v. a. mag sich aus dem an sich berechtigten, nur etwas zu altväterisch gefaßten religiös-sittlichen Maßstab ebenso ergeben wie das Gegenstück, daß nun Männer wie Matthias Claudius, Arndt oder Geibel mit 16, 9 und 8 Seiten etwas reichlich bedacht erscheinen gegenüber einem H. v. Kleist oder Grillparzer mit kaum 2, Storms mit kaum 1 Seite. Nicht minder mag es für Haus und Schule zu verschmerzen sein, daß die Moderne gar zu kurz und lediglich negativ abgetan wird und ihr nach der einen Seite so tief ernster ethischer Geist, freilich Anklagegeist, gar nicht zur Würdigung kommt. Der Standpunkt bedingt die verhältnismäßig umfassende Nennung von Volks- und Jugendschriftstellern, und daß man von Schweizer wie Haller, Lavater, C. F. Meyer in einem solchen von

einem Schweizer wesentlich für Schweizer geschriebenen Buche Ausführlicheres liest, ist ebenso verständlich wie dankenswert.

Der Wert der durchaus populären Darstellung liegt in der Wärme der Darstellung, in der bei aller Abhängigkeit von fremder Arbeit durchaus gewahrten Freiheit des Urteils, in der Kraft und Schönheit der Sprache, in dem rückhaltlosen Bekenntnis zum ganzen deutschen Wesen und der trefflichen Auswahl der Proben. Auch das ist praktisch und entspricht den Bedürfnissen und Anforderungen an solch ein Hausbuch, daß die Werke der vorklassischen Zeit, Klopstock und Zeitgenossen noch eingeschlossen, nach Wesen und Inhalt ausführlicher gekennzeichnet, die neueren zwar gewürdigt und in ihrer großen Fülle reichlich genannt, aber nach den angedeuteten Richtlinien doch mehr eigenem Lesen empfohlen werden. Endlich der nicht geringste Vorzug des Buches, treffliche Nachbildungen von Titel- und Handschriftenblättern für die ältere Zeit, von Bildnissen, Schriftstellergruppen-, Landschafts- und Stimmungsbildern für die neueren in einer Schärfe und Güte, daß man den Preis des Buches wirklich billig nennen darf.

3. **Georg Witkowski**, Das deutsche Drama des 19. Jahrhunderts. Mit einem Bildnis Hebbels. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M. (Aus Natur und Geisteswelt Nr. 51.)

Witkowski, der erste Kenner der Geschichte des Dramas, gibt nach einem einführenden Rückblick auf das deutsche Drama am Ende des 18. Jahrhunderts eine übersichtliche Darstellung und Würdigung seiner weiteren Entwickelung in den 3 Abschnitten 1800—1830, 1830—1885 und 1885—1900 (1903). Zwischen breiten anschaulichen Zustandsschilderungen, in denen die nur ihrer Zeit dienenden niedrigeren Gattungen und unbedeutenderen Bühnenschriftsteller zusammengestellt sind und für die des Verfassers Beherrschung auch der Theater- und Schauspielergeschichte von hervorragendem Werte war, steigen als Höhepunkte die Einzelbehandlung der Dichter und Dichtungen von dauerndem oder doch hervorragendem Wert, namentlich auf dem Gebiete der Tragödie und des Musikdramas empor: Kleist, Grillparzer und Grabbe im ersten Abschnitt, denen nur deshalb die doch ohne Nachfolge bleibende Hinausführung über Schiller zufiel, weil dieser starb, ehe er seinen letzten Fortschritt zum realistischen Drama hohen Stils mustergültig in vollendeten Werken vor Augen stellen konnte; aus dem längeren Mittelabschnitt Otto Ludwig und Hebbel, dem allein ein Siebentel des Buches zufällt und hinter dem für das Jahrzehnt 1870—80 der schlimmste Tiefstand der deutschen Bühne festgestellt wird, wie auch die über Mozart hinausführende Höhenlinie Beethoven, Weber, Wagner nicht wieder erreicht worden ist, und aus den letzten zwei Jahrzehnten wesentlich nur G. Hauptmann, von dem Witkowski auf den von allen andern nur experimentierend gestreiften Bahnen einer in den Mitteln realistischen, im Ziel symbolistischen neuen Höhenkunst über Ibsen und Naturalisten hinaus schon am meisten geleistet und am ehesten etwas zu erwarten findet. Daneben finden auch glückliche Talente, wie Wildenbruch, der das historische Drama glücklich mit realistischen Bestandteilen bereichert, und Sudermann, der durch Vermittelung zwischen Bühnenforderungen, Publikumswünschen und Wirklichkeitsgehalt wirkt, und die letzten wirklichen Dichter von Volksstücken, Raimund und Anzengruber, gebührende und vor allem, wie alle anderen, eine objektive Würdigung. Überhaupt so streng und gebührend niedrig Witkowski jetzt Schwank, Posse und Volksstück ein-

schätzt, ihren vollständigen Verfall feststellend, so begründet ist seine Forderung, auch die mittleren Gattungen des Schauspiels und des Lustspiels nicht zu gering einzuschätzen, und sein Nachweis mannigfacher Fortschritte derselben, besonders in der Schule Ibsens, über die Anfänge des 19. Jahrhunderts hinaus. Kaum bleibt ein im Laufe des Jahrhunderts über die Bühne gegangener Name unerwähnt und ungewürdigt, die Wechselwirkung zwischen Dichter und Zuschauern, zwischen Dichtung und Schauspielkunst, zwischen deutschem und ausländischem Drama, zwischen der bedeutend erhöhten Zahl wie Technik der Bühnen wird eingeschätzt und neben der Feststellung der Neuschöpfungen werden die Aufführungen der Klassiker und bedeutenden früheren Meister des Jahrhunderts gebucht und in Geist und Wirkung charakterisiert und aus allem dann das Ergebnis gezogen, daß es doch nach dem schlimmsten Tiefstand um 1880 langsam wieder emporgehe.

Ein sorgfältiges Inhaltsverzeichnis macht das Buch, das gewiß vor allem eine Lektüre im Zusammenhang verdient, zugleich zu einem bequemen Nachschlagebuch.

4. Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Göschen. Jeder Band 80 Pf.
Nr. 78. **Th. Schauffler**, Althochdeutsche Literatur. Grammatik, Text mit Übersetzungen, Erläuterungen. 3. neubearb. Aufl. 160 S.
Nr. 129. **Helmuth Mielke**, Geschichte des deutschen Romans. 140 S.
Nr. 213. **Karl von Reinhardstoettner**, Portugiesische Literaturgeschichte. 150 S.

Das treffliche Bändchen 78 zur Einführung in die Kenntnis unserer ältesten Sprachdenkmäler aus dem 8.—11. Jahrhundert ist noch vervollkommnet worden durch gänzliche Umarbeitung der Abschnitte über die Metrik, der Kommentare zum Hildebrandslied und Muspilli, einige Hymnenverse und eines Merigartoabschnittes sowie sorgfältige Überprüfung des Textes.

Der Verfasser des 129. Bändchens ist auch der Verfasser des anerkannten Werkes über den „Deutschen Roman des 19. Jahrhunderts“ (vergl. Jahrg. LII, S. 180 ff.); die dankenswerte Übersicht war also in berufenen Händen.

Fußend auf den Untersuchungen Bragas und anderer einheimischen Gelehrten und auf Frau Dr. Karoline Michaëlis de Vasconcellos' großem Werke über den Gegenstand aus dem Jahre 1893, hat sich das Bändchen die Lösung der schwierigen Aufgabe gestellt, von der wenig bekannten und doch recht reichen, wenn auch nicht immer erquicklichen Literatur Portugals einen Überblick zu geben, der alle Tatsachen richtig einordnet und, während er ein anschauliches Bild des Feststehenden gibt, zugleich auch alle noch strittigen Punkte knapp kenntlich macht.

5. **Gustav Brugier**, Geschichte der deutschen Literatur. Nebst kurzgefaßter Poetik. Für Schule und Selbstbelehrung. Mit einem Titelbild, vielen Proben u. einem Glossar. 11. Aufl. XXIX u. 818 S. Freiburg i. Br. 1904, Herdersche Verlagsh. 6,50 M.

Das Buch ist in seiner 10. Auflage, Jahrgang LI, S. 219—222, ausführlich gekennzeichnet worden, aber obwohl die Verlagshandlung in ihrem den Tod des Verfassers meldenden Vorwort erklärt, daß infolge der Notwendigkeit, den Neudruck herzustellen, nur eine sich auf das Notwendigste erstreckende Durchsicht von sachkundiger Seite vorgenommen und „nur der Schluß, der unverändert nicht geboten werden konnte“, umgearbeitet worden sei, muß doch festgestellt werden, daß die 11. Auflage mit Recht

eine verbesserte heißen kann; betreffen doch die mannigfachen Ausstellungen, die wir an der 10. Auflage zu machen hatten, wesentlich diesen „Schluß", d. i. aber die ganze 8. Periode (1832 bis jetzt) S. 483—724 — die S. 725 ff. füllt die jetzt vom Anfang an das Ende gerückte Poetik, und wenn auch diese letzten 7 Jahrzehnte noch immer nicht die gewünschte wirklich geschichtlich entwickelnde Darstellung aufweist, so sind doch die einzelnen Versehen berichtigt, manche ehedem zu kurz weggekommene bedeutende Erscheinungen mehr gewürdigt und die neuesten nachgetragen und in das ehemalige Kunterbunt ist immerhin mehr Ordnung gekommen, wenn auch immer noch in äußerlicher Gruppierung nach Landschaften, wobei auch die ehedem in einer besonderen Gruppe vereinigten Dialektdichter aufgeteilt worden sind. Die ersten drei Gruppen der 8. Periode sind die alten geblieben, die folgenden sind um eine vermehrt und also gebildet: 4. Der Münchener Dichter. Bayrische Dichter; 5. Dichter aus dem übrigen Süddeutschland und der Schweiz; 6. Die Dichter aus Rheinland und Westfalen; 7; Dichter aus den Küstenländern; 8. Dichter aus dem übrigen Nord- und Mitteldeutschland; 9. Die Dichterinnen.

6. **E. M. Hamann**, Abriß der Geschichte der deutschen Literatur. Nach G. Brugier zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung bearbeitet. 4. Aufl. 299 S. Freiburg i. Br. 1904, Herdersche Verlagsh. 2,50 M.

Der Abriß ist schon in den Jahresberichten von 1897 und 1900, damals noch unter dem Decknamen E. M. Harms, besprochen worden; er ist offenbar für katholische Anstalten beliebt, weil das Urteil mehr durch die Gesinnung als durch die Kunst bestimmt und katholische Mittelmäßigkeit neben dem Bedeutendsten paradiert. Seit der 3. Auflage sind zwar die Sternchen für die katholischen Autoren weggefallen; diesmal wird aber ein Stück Ersatz geboten, indem für die Zeit nach Goethe in einer Anmerkung die „positiv christlichen" Dichter zu S. 216 zusammengestellt werden, darunter auch noch untermittelmäßige!

7. **L. Obermüller**, Leitfaden in der deutschen Literaturgeschichte, zugleich Repetitionsbuch. 6. völlig umgearb. Aufl. von Dr. K. Credner. V u. 174 S. Haarlem 1904, F. Bohes Erben.

Der Obermüllersche Leitfaden, der fünf Auflagen hindurch in holländischen Schulen die Bekanntschaft mit unserem Schrifttum vermittelt hat und gekennzeichnet ist durch fortlaufende Darstellung, die mit mannigfachen Proben in Vers und Prosa, Inhaltsangaben und frischen Zustandsschilderungen durchwoben ist, ist bei aller Wahrung des alten Geistes von seinem Bearbeiter doch mannigfach verbessert worden: durch Berichtigung und Vermehrung der Zahlenangaben, durch eine an Stelle bloßer Aufzählungen getretene wirkliche Darstellung des bis 1850 gerechneten Zeitalters der Romantik und durch eine ganz neu eingefügte kurze Übersicht auch der jüngsten Literaturströmungen, zwei unerläßliche Ergänzungen, zu denen der Raum durch Weglassung eines früher beigegebenen doch unauslänglichen Anhanges mit Gedichten gewonnen worden ist.

8. **Paul Strzemcha**, Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Zum Gebrauche an österreichischen Schulen u. zum Selbstunterricht bearb. 7. Aufl. 221 S. Wien 1904, F. Deuticke. Geb. 2,10 M.

Ein bis auf die neueste Zeit fortgeführter Leitfaden, aber freilich aus einer Zeit und nach einer Lehrordnung, die das Ziel des Literaturgeschichtsunterrichts in ein Übermaß des Gedächtnismäßigen, Namen von

Schriften und Verfassern, auswendiglernbaren Inhaltsangaben und selbst literarischen Vermerken setzte. Der Abschnitt „Dichtende Frauen“ ist so ohne Wert.

9. **Hermann Graef**, Die deutsche Literaturgeschichte. 134 S. Bonn 1904, C. Georgi. 2 M.

So vornehm außen in der lapidaren Knappheit des Titels, wie innen in der Enthaltung von jedem Vorwort und im schönen Antiquasatz, erweckte dieser 100. zum 99. Literaturgeschichtsfaden die höchsten Erwartungen, aber es wurde — keine erfüllt. Eine schönrednerische und doch wenig Anschauung gebende fortlaufende Darstellung, die auf den letzten Seiten in ganze Zeilenreihen bloßer Namen ausläuft, zahlreiche sachliche Ungenauigkeiten und ein wimmelndes Heer von Druckfehlern, besonders in den Namen, drücken dem Schriftchen vielmehr den Stempel des Ungenügenden auf.

Hier einige Beispiele: ... den Reim (will sagen: das Reimen) betrieb man auch jetzt recht fleißig (S. 27). — Erst 1770 begann sein (des Meistersangs) Verfall (S. 30). — Luther schob das Kirchenlied in den evangelischen Gottesdienst ein (S. 34). — Ulrich v. Hutten ist der Satiriker der Protestanten, J. Fischart dagegen ist der bedeutendste Dichter der Anhänger Luthers (S. 35). — Nach dem Muster der ersten schlesischen Schule bildete sich ... eine zweite, die die zweite schlesische Dichterschule genannt wird (S. 50). — Gärtner, der Hauptkritiker der Schule (gemeint sind die Bremer Beiträger — S. 57). Der Renommist stammt aus den komischen Heldengedichten Zachariä's (S. 58). — Hier (Hamburg) sollte er (Lessing) eine kritische Zeitschrift „Hamburger (sic!) Dramaturgie“ herausgeben (S. 65). — Als Dichter hat Voß nur in der Idylle, die er nach griechischem Muster dichtete, Vollendetes geleistet. — Auch sein „Siebzigster Geburtstag“ enthält echt volkstümliche Züge (S. 76). — Kleinere Reisen sollen Goethe z. B. mit Merck bekannt gemacht und in Wetzlar sein Götz entstanden sein (S. 81). — Man hat ihm (Schiller) in diesem Werke (Geschichte des 30jährigen Krieges) Ungründlichkeit und Parteilichkeit vorgeworfen, aber er erreichte seinen Zweck, das Interesse des Volkes für Geschichte durch Poesie wieder zu heben, doch !! (S. 85). — Goethe veröffentlichte nach seiner Rückkehr (aus Italien, die aber 1788 erfolgte) zunächst sein Drama Iphigenie, die doch 1787 erschien (S. 86). — Die verkehrten Inhaltsangaben zum Wilhelm Meister, S. 90, und zu Faust II, S. 91, sind zu lang, um hergesetzt werden zu können, und das Angeführte mag überhaupt zur Rechtfertigung des Urteils über Sprache und sachliche Genauigkeit genügen, und nur noch einige Namensentstellungen folgen: Boner, von Bonerius genannt (S. 25). — Ebgo von Rebgo (S. 25). — Bodmar-Gottschedsch (S. 56). — Kremer (statt: Cramer, S. 57). — Demis (statt: Denis, S. 61). — Geschichte Agathons (statt: des Agathon, S. 69). — Xenien (statt: Zahme Xenien, S. 91). — Gothland (statt: Herzog Gothland III.). — Herodes und Marianna (S. 112). — Am Nachbarhause (statt: Im Nachbarhause links, S. 118). — Harnerau (statt: Hauerau, — Fritz Reuter, der sich besonders durch sein Franzosenlied (!!) ... die weiteste Anerkennung verschafft hat. — L. von Seldbyla (alles dreies S. 119). Henzel (statt: Hensel, S. 123). — Max Billrich (statt: Bittrich) und Rudolf Huch (statt: Ricarda Huch, S. 129).

II. Dichterleben und Einzelwürdigungen.

1. **Karl Berger**, Schiller. Sein Leben und seine Werke. In zwei Bänden. I. Band mit einer Photographie (Schiller im 27. Lebensjahre nach dem Gemälde von Anton Graff). VII u. 630 S. München 1905, C. H. Beck. Geb. 6 M.

Endlich angesichts des Schillerjahres eine neue wissenschaftliche Schillerbiographie in schöner Darstellung; wenn sie nicht das Schicksal aller ihrer Vorgängerinnen der letzten fünf Jahrzehnte teilt, künftig gewiß „das Schillerbuch" schlechthin! Denn Wychgrams illustrierter „Schiller. Dem deutschen Volke dargestellt" und O. Harnacks „Schiller" in der Sammlung „Führende Geister" sind bei aller Tüchtigkeit doch auf breitere Kreise berechnet, als daß sie dem Genüge täten, der, ohne Fachmann zu sein, das ganze Werden des Menschen und Dichters Schiller wie seiner Werke verfolgen möchte. Vollends die anderen größeren Darstellungen seines Lebens und Schaffens liegen in ihrer Entstehung entweder bis zu sechs, sieben Jahrzehnten zurück, oder sie lassen, wie die Schiller überhaupt nicht gerecht werdende von O. Brahm und die in schwerster Gelehrtenrüstung einhergehenden von J. Minor und von R. Weltrich, weder Wille noch Weg zu einer Vollendung absehen.

So kommt das neue Werk von Karl Berger wirklich einem Bedürfnis entgegen, von dem der 1. Band auch noch rechtzeitig vor dem Jubiläum ausgegeben worden ist, als ein Schiller-Hausbuch edelster Art. Der Verfasser, ein seit einem Jahrzehnt in der Schillerforschung aufs vorteilhafteste eingeführter Literarhistoriker und -kritiker, hat sich das höchste Ziel gesteckt, das möglich war: zu dem einzigartigen Werke desselben Verlages, Bielschowskys „Goethe", ein Werk gleichen Geistes und gleicher Anlage über Schiller zu schaffen. Schiller ist freilich nicht Goethe. Heiter glücklich wie Goethes Leben und abgeklärt schön und gefällig oder launig keck, wie alle Werke der ersten anderthalb Jahrzehnte seines Schaffens sind, spiegeln sich die ersten vier vollen Jahrzehnte Goethes bei Bielschowsky auf 488 Seiten in schärferem Schliff und gefälligerer Fassung als bei Berger auf 610 Seiten nur dreißig Jahre des ungebärdigen Gärens des Schillerschen Genius, seines trüberen Ringens mit allen denkbaren Widerwärtigkeiten eines so viel kürzeren und doch so viel härteren Lebens. In den damit gegebenen Schranken aber ist das aufgesteckte Ziel völlig erreicht. Ganz in derselben Weise wie bei Bielschowsky, daß auf dem Hintergrunde lebendig veranschaulichter Lebensabschnitte und ihres Gedanken- und Empfindungsgehaltes in den je und je abschließenden Kapiteln die Werke dieser Zeit gewürdigt werden, ziehen in Bergers erstem Bande die Jahre der Entwickelung Schillers bis zur Übernahme der Jenaer Geschichtsprofessur am Leser vorüber. Der Verfasser ist dabei ein zuverlässiger Deuter, der die Literatur beherrscht und über Abweichungen vom herrschenden Urteil, über neue Einsichten überdies knapp in literarischen Nachweisen auf S. 611—630 Rechenschaft gibt. Besonders lehr- und genußreich ist der den ganzen Band durchziehende Nachweis der Einheit in Schillers Entwickelung; denn der Verfasser ist ein Geistgläubiger. Bei aller Würdigung äußerer Einflüsse, gesellschaftlicher wie literarischer, sieht er doch als mächtiger den eingebornen Genius an, der in allem Empfinden, Streben und Schaffen den Grundton hält und in Berührung mit fremdem Einfluß erstarkend wohl seiner mehr bewußt, aber kein anderer wird.

Das Buch verdient die wärmste Empfehlung schon jetzt, wo nur der erste Band vorliegt. Die zweite Hälfte des Werkes ist — nach

zuverlässigen Angaben — im Herbste des Schillerjahres 1905 selbst zu erwarten, und von der Kraft Bergers, die sich der Aufgabe gewachsen gezeigt hat, den spröden Stoff der ersten vier Jahrzehnte von Schillers Leben und Schaffen zu meistern, darf man für die Darstellung der gesammelteren und geschlosseneren letzten anderthalb Jahrzehnte erst recht dieselbe Vortrefflichkeit erwarten.

2. **Julius Hartmann**, Schillers Jugendfreunde. Mit zahlreichen Abb. VIII u. 368 S. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. 4 M.

Es war ein glücklicher Gedanke, was über Schillers Jugendfreunde bisher, weit zerstreut und oft schwer zugänglich, veröffentlicht ist, und dazu gar mancherlei, mit unermüdlichem Sammeleifer beigebrachtes Neue in einem Bande zu vereinigen, einem wirklichen Ehrendenkmal gleichmäßig für Schiller und sein Freundschafthalten wie für seine Freunde; denn indem außer deren unmittelbaren Zeugnissen über die mit Schiller in Lorch und Ludwigsburg, auf der Solitude und in Stuttgart gemeinsam verlebten Jahre auch die Daten ihres Lebens und Bilder ihres gesamten Schaffens gegeben werden, ist die Sammlung nicht nur eine vollständige Zeugengalerie zu des Dichters Entwickelung und seinem Treuehalten sowie gleichsam eine Versammlung all der Tüchtigkeit, die doch auch dem werdenden Schiller zur Seite gestanden hat, sondern die Lebensbilder sind auch zur Kulturgeschichte höchst lehrreich und selbst auf die Zeitgeschichte fällt manches bedeutsame Streiflicht, z. B. auf das schon 1813 „die Kontinentalmächte zum Kriege hetzende" England oder auf die Einsicht der Süddeutschen in Preußens geistgeborene Opferwilligkeit, Österreichs dumpfe Gleichgültigkeit u. dergl. Die Freunde Schillers sind nach den Orten, wo sie ihm nahegetreten sind, geordnet: Lorch 1764—1766 (2), Ludwigsburg 1766—1773 (8) und Solitude-Stuttgart 1773—1782, und in diesem umfänglichsten Abschnitte (S. 92—341) wieder in die Gruppen: Freunde unter den Lehrern, Der engere Freundeskreis, Der Mediziner, Aus dem weiteren Freundes- und Verwandtenkreis, geordnet. — 13 Seiten Anmerkungen mit allen nötigen Quellennachweisen, und ein ausführliches Register über alle erwähnten Personen, Örtlichkeiten und Schriften Schillers erhöhen die Nutzbarkeit des Buches, das eine Bereicherung der wertvollen Schillerliteratur bedeutet.

3. **Bernhard Münz**, Goethe als Erzieher. 116 S. Wien 1904, W. Braumüller. 2 M.

Der durch seine psychologisch wahren „literarischen Physiognomien" bekannte Verfasser gibt hier von einem in Einzelheiten schon vielfach und eindringender behandelten umfänglichen Stoffe, von Goethes Gedanken und seinen von ihm selbst befolgten Grundsätzen über Jugenderziehung und Menschheitsbildung eine höchst lesbare und lesenswerte großzügige Gesamtdarstellung, die hauptsächlich auf des Dichters Erziehungsromanen Wilhelm Meister und Wahlverwandtschaften, sowie auf der Selbstdarstellung seines eigenen Bildungsganges in Dichtung und Wahrheit, reichlich aber auch auf anderwärts, besonders in Briefen ausgesprochenen „Maximen", fußt und aus dem weiten Umkreise der Dichtungen Bestätigungen, Parallelen und Aufklärungen herbeizieht. Die Darstellung geht von einer Charakteristik der Auffassungs- und Gestaltungsweise Goethes, seiner Abneigung gegen das Systematisieren und seiner praktischen Erziehungstätigkeit an Fritz Stein und Karl August aus, behandelt ausführlicher die Erziehung in den ersten Kinderjahren

und die allgemeinen Gesichtspunkte überhaupt (S. 8—36), die Fächer des Schulunterrichts und ihre Methoden (S. 36—49), die Anforderungen an die Lehrenden und die philosophischen Grundlagen für Goethes eigene pädagogische Theorien (49—65), zeichnet das Bild nach, das Goethe namentlich in der „Pädagogischen Provinz" der Wanderjahre von einer künftigen Sozialerziehung (65—87) und durch den Mund Lotharios oder als Schöpfer „Dorotheas" von der Mädchenerziehung (106—114) entwirft, und würdigt, über Schulfragen im engeren Sinne hinausgehend, Goethe als Befreier der Deutschen (von eng moralisierender Kunst- und schematisierender Weltauffassung), als Musikpädagogen, als Erzieher des Publikums zum Kunstgenuß und als Theaterpädagogen (87—106) und schließt mit einem, freilich dürftigen Ausblick auf Goethe als Erzieher seines Volkes zur Lebenskunst.

Die Schrift ist allen, die den Schulfragen innere Teilnahme entgegenbringen, aufs wärmste zu empfehlen, einmal besonders um der Tiefe und des Ernstes willen, mit der ein Goethe solche Fragen anfaßt, und anderenteils, weil viele Fragen, die heute erst gelöst zu werden beginnen oder noch gelöst werden sollen, hier von Goethes tiefem Schauen schon gestellt und Andeutungen zu ihrer Lösung gegeben sind. — Nur manchmal, z. B. gleich Seite 1 ff. und Seite 65, Seite 83—85, beeinträchtigt die Länge der Satzgespinste den Genuß, und der eigenen Feststellung von Goethes Abneigung gegen alles, was System heißt, widerspricht es, wenn widersprechende Auffassungen durchaus in Einklang gebracht werden sollen, statt als Zeugnisse hingenommen zu werden für Verschiedenheit der Auffassung zu verschiedenen Zeiten.

4. **Karl Sell**, Die Religion unserer Klassiker Lessing, Herder, Schiller, Goethe. VII u. 274 S. Lebensfragen. Herausgeg. v. H. Weinel. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr. 2,80 M.

Auskunft, eindringende Auskunft über die Religion unserer Klassiker ist meist nicht leicht zu haben gewesen, weil Biographien und Würdigungen von ihnen entweder aus einer gewissen Scheu, den Abstand zwischen ihnen und der abgestempelten Kirchenlehre aufzudecken, mehr darum herum als darauf eingingen, oder weil kleine Seelen und noch kleinere Geister Kanzel und Katheder, Schulausgaben und Lehranweisungen zu unberufenem Aburteilen mißbrauchten. Um so dankenswerter ist die vorliegende Schrift, in der ein vorurteilsfreier Vertreter der Theologie an der Bonner Universität in schöner Sprache die vier unserer Klassiker auf ihre Stellung zur Religion würdigt, die über das Kirchentum ihrer, ja noch unserer Zeit weit hinausgeschritten waren. Nach einer Begründung der ganzen Fragstellung (S. 1—10) kennzeichnet er Lessing (S. 11—52) als den erfolgreichsten Bahnbrecher der kritischen Theologie, Herder (S. 53—113) als den theologischen Fachmann und zugleich Träger der zuletzt von Lessing im „Nathan" aufgehobenen Fackel, die allseitig den Zusammenhang zwischen Religion und Humanität, Religionsform und Volk und Rasse erleuchtete, Schiller (S. 114—159) als den dichterischen Umformer Kants, der bei größter Entfernung von allen Formen unsers überlieferten Christentums dem Christentum der Gesinnung, seinem sittlichen Sinn wie seiner symbolischen Hülle doch am nächsten steht, endlich Goethe (S. 160—256) als den allumfassenden Genius, der auch der Frage der Religion nicht bloß von einer Seite, sondern ebensogut durch geschichtliche Studien wie einfühlendes Erleben ihrer mannigfachsten Erscheinungsformen, aus innerstem Bedürfnis und

zugleich mit einer ihn über die drei anderen erhebenden Einsicht in das Naturwerden nahe getreten ist und eben darum noch uns Heutige auch in seinen Äußerungen zu dieser Frage wie neu anmutet und doch dabei als Ausdruck religiöser Empfindungen und Gedanken am meisten noch Symbole mannigfacher Kirchen verwendet.

Man braucht nicht mit allen Einzelheiten in den Ausführungen des Verfassers einverstanden zu sein. Z. B. ist es doppelt unrichtig, wenn S. 94 Herdern „nicht bloß der politische, sondern auch der soziale Sinn" abgesprochen wird, wenn er ihm, um ihn noch genußfähig zu finden, den Gedanken erst suggerieren zu müssen meint, „daß den einzelnen nationalen Menschengruppen die Aufgabe gestellt ist, durch ihr allseitiges Zusammenwirken ein höheres sittliches Ganzes darzustellen, in dem allein „die Gaben des einzelnen zur vollen Entfaltung kommen können" usw. (vergl. meine Herder-Ausgabe beim Bibliographischen Institut, Bd. 1, S. 43*, 51*—66*; Bd. 4, S. 8 ff.) Oder man wundert sich in dem Abschnitte über Schiller über dessen Bezeichnung als „der unbedingt phantasiereichste, mit geradezu üppiger Schöpfungskraft begabte Dichter" (S. 140), über seine Gegensetzung zu Goethe und Gleichsetzung mit dem antiken Drama in der Art, wie in allen Helden und Heldinnen die kämpfenden Ideen einer großen geschichtlichen Epoche sich verkörpern (S. 150). Überhaupt sind ersichtlich noch besser als die Würdigungen dieser beiden die Lessings und Goethes gelungen, mit deren erstem der Verfasser sozusagen Berufsverwandtschaft verband, während er für seine ganz einzige und umfassendste Charakteristik Goethes auf einer früheren eigenen Untersuchung „Goethes Stellung zu Religion und Christentum" fußen konnte.

Doch mögen sich immer kleine — im Verhältnis zur ganzen Leistung „ganz kleine" — Vorbehalte machen lassen, die ausgezeichnete Schrift bleibt dabei so wichtig, daß sie kein Theolog, der auch die Klassiker verehrt und nützt, und kein Lehrer des Deutschen ungelesen lassen sollte. Der Verfasser nennt den schönsten Zug an Goethe seine unbedingte Wahrhaftigkeit. Auch an der Schrift des Verfassers ist die unbedingte Wahrhaftigkeit besonders rühmenswert, mit der er in seinem ganzen Buche und im besonderen in dem zusammenfassenden Schlußworte (S. 257—263) sowohl die Grenzen zieht, die unsre Klassiker von dem herrschenden Kirchentum, als auch die anderen, die sie von unserer sozialeren Zeit trennen; nicht minder muß aber auch die freie Auffassung und wirkliche Gerechtigkeit anerkannt werden, mit der er gleichwohl die tiefe Religiosität der vier großen Individualisten und ihre große Kraft einschätzt, uns an i h r e m Gotteserlebens unser eigenes entzünden zu lassen, Führer zum Finden s e l b s t ä n d i g e r Religion zu werden.

5. Frauenleben. In Verbindung mit anderen herausgegeben von Hanns von Zobeltitz. Mit 5 Kunstdrucken. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing. Bd. 5: Corona Schröter. Von Heinrich **Stümcke.** 165 S. Bd. 6: **Charlotte von Schiller.** Von Jakob **Wychgram.** 156 S. Geb. je 3 M.

Veranlaßt durch die Berechnung des Verlages, in der Zeit der Frauenfrage werde auch ausschließlich dem Leben, Denken und Fühlen bedeutender Frauen gewidmeten Darstellungen, zumal sie neben den „Männerbiographien" noch ganz fehlten, größere Teilnahme entgegengebracht werden, tragen sicherlich die vorliegenden beiden Bände der wahrhaft künstlerisch ausgestatteten Sammlung ihre Daseinsberechtigung auch in sich.

Wychgram, der Verfasser der gediegenen volkstümlichen Schillerbiographie, der einzigen umfangreicheren, die seit 1859 vollendet worden ist, liefert eine Würdigung der Gattin Schillers, die neben H. Mosapps Lebens- und Charakterbild Charlottes (Kielmann, Stuttgart; 2. Aufl. 1902) um so willkommener ist, als es in höherem Grade als jenes aus Briefen und anderen Zeugnissen aufgebaute Darstellung ist, und zwar schöne Darstellung in reinem deutschem Gewande. Es ist eine hohe geistige Freude, die hauptsächlich gebildeten Mädchen ermöglicht werden sollte, das Wachsen des schlichten, stillen tiefen Mädchens erst in Natur und Haus, nachher an der Seite des Gatten zu verfolgen und dann die Witwenjahre verklärt zu sehen durch solche Früchte geistigen Gewinnes aus einer wirklich einzigen Ehe, wie sie in dem vorletzten großen Abschnitte (VII) ausgebreitet werden können.

Geradezu die Erfüllung eines Bedürfnisses kann das Buch von Stümcke heißen; sind es doch drei Jahrzehnte her, daß Corona Schröter durch Robert Keil, Adolf Stahr und Heinrich Düntzer eingehende Würdigungen erfahren hat, aber von verschiedenen zu Gunsten oder Ungunsten voreingenommenen Parteistandpunkten, je nachdem dabei Charlotte von Stein verdammt oder gerechtfertigt werden sollte. Der um die Theatergeschichte schon vielfach verdiente Verfasser verbindet mit Düntzerscher Beherrschung des Stoffes ebenso sichere Methode wie jenem Gelehrten oft abgehende Menschenkenntnis und so entwirft er ein reich abgetöntes Gemälde vom Leben des edeln und selten ganz glücklichen Weibes, dem wir von Anfang bis zu Ende mit gleicher Teilnahme folgen: durch die Jugendjahre in Guben und Warschau nach Leipzig (1763—1776), in dessen von Hiller beherrschten musikalischen Kreise Coronas Stern leuchtend aufging, und doch von vornherein gefährdet, weil ihr verblendeter Vater ihre Stimme in den Jahren der Entwickelung überanstrengt hatte. In kunstvollster Spannung zeigt das längste, dritte Kapitel (S. 34—103) dann Goethe auf dem Hintergrunde des heiteren Weimarer Musenhofes der Jahre 1776—1782 zwischen Charlotte und Corona, der Freundin mit innerlichster „action à distance“ und der anderen, auch aufrichtig verehrten und gehüteten, die ihm doch nur in ihrer, mit ihrer leiblich schönen Gegenwart etwas war. Wir fühlen mit Corona, als sie mit dem Stillerwerden Weimars, mit Goethes Erhörung durch Charlotte von der zweiten, größeren Enttäuschung ihres Lebens, der Bühne und dem Freunde entsagen zu müssen, unter mannigfachen Versuchen, sich malend und komponierend zu trösten, der dritten entgegengeht, Einsiedel, dessen Liebe sie jetzt erwiderte, den Mut zur späten Ehe, zum Ersatz der verlorenen Jugend nicht finden zu sehen, und voll Wehmut lesen wir, wie sie, zuletzt eine vergessene alte Jungfer, in Ilmenau litt und starb.

Die Schrift, die endlich mit vielen über Corona noch umgehenden Irrtümern aufräumt, verdient die Aufmerksamkeit aller, die von einer der bedeutungsvollsten Freundschaften Goethes ein wahres Bild gewinnen wollen.

6. **Max Schneiderreit**, Heinrich Zschokke. Seine Weltanschauung und Lebensweisheit. 267 S. Berlin 1904, E. Hofmann & Co. 4,50 M.

Die von demselben Verfasser mit Matthias Claudius eröffnete Sammlung „Lebensphilosophien in gemeinverständlicher Darstellung“ hat die Aufgabe, im Gewirr des Tagesstreites zur Anregung des Denkens, zur selbständigen Gestaltung des Inneren „als gesunde Kost“ die Welt-

und Lebensanschauung „noch heute nicht überholter Männer" darzubieten. Wer Zschokke zu diesen rechnet, wird jedenfalls eine so sorgfältige Zusammenstellung seiner möglichst in eigenen Worten gegebenen theoretischen Grundanschauungen und praktischen Forderungen willkommen heißen. Nach einem Lebensabriß (S. 1—10) werden jene S. 11—113 in den Abschnitten I—IV: Kennen und Erkennen; Natur und Welt; Mensch und Menschenleben; Die drei menschlichen Ideale des Wahren, Heiligen, Schönen, diese S. 113—261 in weiteren fünf: Das Heilige; Das Wahre; Das Schöne; Vaterland, Staat, Politische und soziale Ansichten; Familienleben, zusammengestellt. Eine Schlußbetrachtung vergleicht den inhaltsreicheren umschauenderen „Liberalen" Zschokke mit dem engeren „Konservativen" Claudius.

7. **Walther Eggert-Windegg**, Eduard Mörike. 105 S. Stuttgart 1904, M. Kielmann. Geb. 2 M.

Zu den beiden umfassenden Mörike-Biographien von Maync und Fischer, die uns die Vorjahre gebracht haben, wird hier von dem liebenswürdigen Schwaben eine knappe Würdigung und Einführung in die Werke, die demnächst frei werden, geboten. Eine auf die allernotwendigsten Angaben beschränkte Angabe der äußeren Lebensumstände dient als Rahmen, der namentlich aus Briefen Mörikes und seiner Freunde reichste Füllung mit dem zarten Stimmungsgehalte erhält, aus und unter dem die Dichtungen des Meisters der Stimmungslyrik und Idylle erwachsen sind. Beschränkt sich der Verfasser bei den Gedichten wesentlich auf die Feststellung ihres Anlasses, so gibt er von Mörikes Romane, Novellen, Märchen und Idyllen meist auch deren Wesen trefflich vergegenwärtigende Inhaltsübersichten und immer den berufenen Urteiler verratende Würdigungen, so daß das schlicht formschöne Heft wirklich geeignet ist, dem ganzen Mörike die Bahnen in das deutsche Haus zu bereiten.

8. **Hugo Gilbert**, Theodor Storm als Erzieher. 48 S. Lübeck 1904, Lübcke & Nöhring. 80 Pf.

Das Schriftchen ist nicht so fachmännisch gemeint, wie die vorstehende Schrift, sondern Storm den Deutschen, vorab denen an der Waterkant, als Führer zu künstlerischem Menschentum, zu persönlich schöner und tiefer Ausgestaltung des allgemein Menschlichen wie der im Heimatboden wurzelnden Eigenart, als echten „Lebens-, Kunst- und Freundschaftsmeister" wieder näher zu bringen, als er ihnen in der Zeit der Hebbel-, Liliencron- und Frenssenbegeisterungen zu stehen scheine, ist die wohlberechtigte Aufgabe, die dieser erweiterten Fassung eines im Lübecker Gemeinnützigen Verein gehaltenen Vortrages gesteckt ist. Es geschieht, indem das Leben des Dichters in großen Zügen vorgeführt, für dessen Erfahrungen und Denken besonders kennzeichnende Dichtungen abgedruckt und Storms reicher Märchen- und Novellenschatz nach der Form und besonders nach den sachlichen Motiven gewürdigt wird, alles mit Geschmack und einer Kenntnis und Wärme, die wohl geeignet sind, dem tiefgründigen Diesseitsmenschen Storm Freunde zu werben.

9. **Theodor Kappstein**, Peter Rosegger. Ein Charakterbild. XV u. 334 S. Stuttgart 1904, Greiner & Pfeiffer. Geb. 6 M.

Das Buch will keine zünftige bloß registrierende und gar sezierende Literarhistorikerarbeit sein, ist auch keine kritiklose Verhimmelung von aller und jeder Dichtung und Anschauung des so ungemein fruchtbaren steirischen Volksdichters, es ist viel mehr. Doch, was ein so reiflich

abgewogenes, liebevoll gearbeitetes Buch ist, sagt sein Verfasser besser selber: „... Deshalb habe ich gemeint, mich mit einer biographischen Skizze begnügen zu sollen, die das Notwendige an seinem Ort andeutend sagt und die einzelnen literarischen Abschnitte sinnvoll miteinander verknüpft. Oft und gern habe ich Rosegger selbst das Wort gegeben; ich hoffe durch diese zahlreichen Proben aus allen Teilen seines Lebenswerkes nicht nur meine eigenen Ausführungen wirksam zu illustrieren, sondern es kommt bei solchem Herausheben des Besten in seinen Büchern ein „konzentrierter Rosegger" zustande, der sich dem Leser tief einprägt. Um die Selbständigkeit des Urteils des Verfassers bei diesem Verfahren soll niemand besorgt sein; ihm wird reichlich sein Recht."

Der Verfasser verspricht kein Wort zu viel, und deshalb wird das schöne Buch sowohl für die, welche Roseggers Freunde erst werden wollen, als für die, welche es schon sind, gleich wertvoll sein. Jenen entrollt er von einem Menschen von seltener Innigkeit, Freiheit und Tiefe und von seinem unerschöpflich reichen und gehaltvollen Schaffen ein so warmes packend wahrhaftiges Bild, daß sich in jedem Leser die Freude an diesem Menschen und Dichter zu dem Verlangen nach eigener Bekanntschaft mit allen seinen besten Werken steigern muß, und er fühlt sich von Kappstein bei dieser Auswahl gewiß bald so sicher geführt, als die Freunde und Kenner des Dichters in so sachkundigen Analysen und Würdigungen ihr Urteil gern und reich belehrt überprüfen und das üppige Schaffen des Meisters in seiner künstlerischen Entwickelung und in seinem Zusammenhang mit dem Leben gern noch einmal überblicken werden.

10. **Mite Kremnitz**, Carmen Sylva. Eine Biographie. 322 S. Leipzig, E. Haberland. 6,50 M.

Wie einige Stellen verraten, beschreibt hier eine deutsche Dame aus der Umgebung der Königin, die dieser auch gelegentlich literarische Helferin gewesen ist, z. B. an den Romanen: „Astra" und „Aus zwei Welten" und den Novellensammlungen „In der Irre" und „Rache", die alle unter dem Verfassernamen Dito und Idem erschienen, das Leben der gekrönten Dichterin, dieser für alles interessierten, Musik und Malerei treibenden, ihren Beruf vor allem aber doch in der „Feder" findenden formschnellen, empfindungsstarken Frau. Die Darstellung setzt sich aus Selbstzeugnissen der Geschilderten in eigenen Briefen an ihre Verwandten wie an die Verfasserin, Briefen ihres hohen Gemahls und ihrer Familie, eigenen Beobachtungen der Verfasserin und ausgewählten Proben aus Carmen Sylvas Lyrik, spärlicheren aus ihrer Prosa, zusammen, die so zugleich auf dem Hintergrunde der geschilderten Ereignisse und Stimmungen persönliches Leben gewinnen und diesen den gesammeltsten Ausdruck verleihen. Dabei ist es zwar kaum zu vermeiden gewesen, daß sich lange Strecken wie ein höfischer Wochen- und Jahresbericht lesen, aber anderseits hält die Verfasserin durchaus nicht zurück mit ihrem Urteil über die Schwächen der Feder Carmen Sylvas zumal in ihrer Prosa, ihr stets titanisches Einsetzen und ebenso regelmäßiges Ermatten, ihren Mangel an folgerichtiger Durchführung, ihre vollständige Unfähigkeit und bewußte Unlust zu sorgfältigem Überarbeiten, Bessern, Vervollkommnen. Ja, wenn das literarische Schaffen Carmen Sylvas bei alledem kaum eine vollständige Würdigung findet, so liest sich desto ergreifender und fesselnder namentlich von dem Zeitpunkte ihres ersten großen Schmerzes an die Darstellung des durch so viel Kunst verschönten und doch durch so viel Leid geprüften Lebens der edeln Frau.

Als sie ihr einziges Töchterchen verloren hatte, erlebte sie, nervös, ja, wohl hysterisch geworden, in immer neuen Hoffnungen auf Ersatz dieses Verlustes, immer neue Enttäuschungen. Sie erhält und erhöht sich trotz des Zerreißens dieses Bandes mit dem rumänischen Volke, in dessen Sprache und Glaube das Kind heranwuchs, die Neigung, ja Liebe der Rumänen, indem sie ihre Feder der Bearbeitung rumänischer Dichtung und Volksüberlieferung, ihren Stift und Pinsel dem Schmuck altgeheiligter Kultstätten, in dem für das Land so entscheidungsschweren russisch-türkischen Kriege ihren Arm und ihr Wort der Pflege der Verwundeten widmet; und ihre Freude an den Besuchen in Deutschland, bei den Verwandten, am Berliner Hofe, wo Kronprinz Friedrich Wilhelm ihres Gatten bester Freund ist, zur Feier des 90. Geburtstages des alten Kaisers, ihr um die Etikette unbekümmertes Erscheinen auch zu seiner Beisetzung, die tiefe Trauer ihres pflichternsten Gatten um den kaiserlichen Schutzherrn und zugleich um den hinsiechenden kaiserlichen Freund sind schöne, innige Zeugnisse für die Bedeutung, die die zwischen Sigmaringen, Bukarest und Berlin bestehenden Freundschafts- und Familienbande auch für die Förderung deutscher Kultur und Politik an der unteren Donau gewonnen hatten. Dann aber, als ziemlich gleichzeitig mit den ersten beiden deutschen Kaisern in Bukarest die seinerzeit aus Deutschland mitgebrachte erste Vertraute der Königin, Frau v. Witzleben, gestorben war, kam ein schlimmes Jahrfünft französischer Irrungen über die Herrscherin; mit ihrer Feder geriet sie auf Maupassantsche Abwege, wurde mit dem „Rhapsoden von Dimbowitza" ein Opfer französischer literarischer Mystifikation, und als sie ganz im Banne ihres französischen Hoffräuleins dieses gar mit dem Thronfolger vermählen wollte und infolge des Widerstandes des Königs mit der Intrigantin nach Venedig floh, verlor sie alle ehedem gewonnenen Neigungen ihres Volkes mit einem Schlage. Doch waren die Rumänen, deren Thronfolger sich in ihrer Abwesenheit mit einer britischen Verwandten vermählt hatte, großmütig genug, 1894 der Heimkehrenden alle die ihr vor der Irrung entgegengebrachten Gesinnungen wieder zuzuwenden, und so lebt sie jetzt unter ihnen ein durch Kunst und Wissenschaft wieder verschöntes, von ihr selbst als beglückend besungenes Alter.

11. **G. H. Bagster**, Charles Dickens. Ein Essay. 51 S. Stuttgart 1904, Strecker & Schröder. 1 M.

In schlichtester Weise wird Dickens' Leben erzählt und dabei ganz knapp auch die Werke verzeichnet und nach ihrem Inhalt gekennzeichnet.

III. Gesamt-, Volks- und Schulausgaben, Gedichtsammlungen.

1. Bibliothek deutscher Schriftsteller aus Böhmen. Herausg. im Auftrage der Gesellschaft zur Förderung deutscher Wissenschaft, Kunst und Literatur in Böhmen.

   Bd. XI: Adalbert Stifters sämtliche Werke. I. Band: Studien. Herausg. von Aug. Sauer. Mit einem Bildnis des Dichters und 2 Lichtdrucktafeln. LXXVII u. 414 S. Prag 1903, J. G. Calvesche Hofbuchh. 5 M.

Nachdem von diesem 11. Bande der Bibliothek deutscher Schriftsteller aus Böhmen schon der 14. Band: „Stifters Vermischte Schriften", Erste Abt., Herausgegeben von Adalbert Horcicka, verausgabt war, erscheint hier vom Leiter der Stifter-Gesamtausgabe der erste einführende Band. Von der Gesamtausgabe wird die erste Abteilung die Werke

enthalten und zwar: Bd. 1—4: Die Studien, Bd. 5: Bunte Steine, Bd. 6—8: Der Nachsommer, Bd. 9—11: Witiko, Bd. 12 und 13: Die Umarbeitung der Mappe des Großvaters, die Erzählungen aus dem Nachlasse und die Gedichte, Bd. 14—16: Die Vermischten Schriften; die Zweite Abteilung dann die Briefe.

August Sauer schickt dem vorliegenden Bande zwei Einleitungen, eine allgemein zu der ganzen Ausgabe (S. I—XXX), eine besondere zweite (S. XXXI—LXXVII) zum ersten Bande der Studien voraus. Die erste geht den Anlässen nach, aus denen bis heute Stifter ungerecht als eine beschauliche Natur von engem Gesichtskreis statt als ein im besten Sinne realistischer Dichter von höchstem Wollen und weitem Blicke gewürdigt worden ist, und kennzeichnet den Zweck der Ausgabe: eine chronologisch geordnete Textausgabe soll es sein, die die von Stifter selbst überwachten letzten Ausgaben zur Grundlage hat, aber auch alle Abweichungen der früheren verzeichnet, in literarhistorischen Einleitungen alles Wichtigste über die Entstehungsgeschichte und Aufnahme der Werke verzeichnet und am Schlusse in den Anmerkungen neben den Lesarten doch auch in knapper Weise alles Fremdartige und Fernliegende erläutert. In solcher Weise von August Sauer selbst mustergültig bearbeitet, sind in dem ersten Band der Studien enthalten: Der Condor, Feldblumen, Das Haidedorf und Der Hochwald. Die im wesentlichen in der Art der Weimarschen Goethe-Ausgabe gebotenen Lesarten mit eingefügten Erläuterungen umfassen nicht weniger als 84 Seiten (325—409) in kleinem Druck, während Einleitungen und Text in großem schönen Satz geboten werden. Zwei Register, ein Personenregister und ein geographisches, welch letzteres allein den Realisten in Stifter deutlich erkennen läßt, erhöht die Nutzbarkeit des Bandes, und ein vorzüglicher Schmuck des Bandes sind die Nachbildungen von den Originaltitelblättern der ersten beiden Bände der Studien vom Jahre 1844, sowie Buntdruck von dem Dassingerschen Aquarell des Dichters, das dessen Besitzer, der hervorragende Förderer der Ausgabe, Adalbert Ritter von Lanna, dazu zur Verfügung gestellt hat. — Aber warum in aller Welt muß die Ausgabe ihre alte und besondere Rechtschreibung haben?!

2. **Eduard Mörikes Briefe.** Ausgewählt u. herausgegeben von Karl Fischer u. Rudolf Krauß. 2 Bde. VIII u. 340 u. 372 S. Berlin 1903, O. Elsner. Je 4 M.

Nachdem einzelne Briefwechsel von und mit Mörike und größere Briefreihen aus einzelnen Lebensabschnitten des schwäbischen Sinnierers veröffentlicht waren, erscheint hier endlich zwar keine vollständige Sammlung, die höchstens die Fachleute der Forschung brauchen würden, aber eine alle Lebensalter gleichmäßig berücksichtigende Auswahl seiner Briefe, allen, die jetzt zu ihm schwören, höchst empfehlenswert und fast noch wichtiger für alle, die sich über die augenblickliche Mörike-Mode hinaus möglichst selbständig ein Bild von dem Menschen im Dichter machen möchten. Sagen wir's ruhig, das, was wir heute vor allem brauchen, Willenskraft, entschiedene Männlichkeit, die hinaustritt in den Streit um Kunst- oder Staatsfragen, das besaß der Schreiber dieser Briefe gewiß nicht, aber zur Erhaltung und Wiedergewinnung dessen, was unter der Vorherrschaft der hastenden Technik und den naturalistischen Brutalitäten in Kunst und Politik verschüchtert, oft scheint es ordentlich: verloren worden ist, rauscht hier ein reicher Born der Verjüngung. Diese Liebenswürdigkeit, diese phantasievolle Bildungskraft, dieser neckische

Humor, diese ungeschminkte Natürlichkeit, diese unbedingte Wahrhaftigkeit gegen sich und andere, diese Gemütstiefe und Empfindungsstärke suchen ihresgleichen und müssen dem nur in kleinen, rein menschlichen und natürlichen Verhältnissen lebenden wie schaffenden Schwaben die Neigung aller Leser gewinnen, die Gemüt haben und in ihrer Lektüre suchen. Eine zartere Liebesgeschichte als die, die sich in Mörikes Briefen an seine erste Braut, Luise Rau, Bd. 1, S. 110—240, aufrollt, gibt es in unserm ganzen Schrifttum keine, und im zweiten Bande bilden neben den Briefen an Gretchen von Speeth, seine nachmalige Frau, die an bedeutende Dichter und Künstler, wie Fr. Vischer, P. Heyse, Th. Storm, M. v. Schwind, ähnliche Höhepunkte.

Die beiden Bearbeiter, bekannte Literarhistoriker, haben sich in den Stoff in der Weise geteilt, daß in Bd. 1 Krauß die Briefe aus den Jahren 1816—1840, Fischer in Bd. 2 die aus den Jahren 1841—1876 bearbeitet hat. Sorgfältige Verzeichnisse der darin genannten Personen und Werke, Tafeln zu sämtlichen Briefen mit Empfänger-Namen und -Wohnort sowie Abfassungszeit, endlich je ein ebensolches Verzeichnis nicht aufgenommener, aber gedruckter Briefe aus den gleichen Lebenszeiten mit Nachweisen über Druckstelle und Handschriften erhöhen die Brauchbarkeit, und mit dem vortrefflichen Druck vereinigen sich je ein Bildnis Mörikes und je eine Nachbildung eines Briefes, um auch berechtigte künstlerische Ansprüche an eine solche Sammlung zu befriedigen.

3. **Gustav Freytag**, Vermischte Aufsätze aus den Jahren 1848—1894. Herausg. von Ernst Elster. II. Bd. XIII u. 456 S. Leipzig 1903, S. Hirzel. 6 M.

Im allgemeinen sind Zweck, Bedeutung und Quellen der mit diesem Bande abgeschlossenen dankenswerten Nachtragsammlung zu den von Freytag selbst zusammengestellten „Gesammelten Aufsätzen“ schon im Jahrgang LIV, S. 250 ff., gewürdigt worden. Der vorliegende 2. Band reiht sich dem 1. Band würdig an mit seinen reichen Gaben aus Freytags Journalistentätigkeit und einem Verzeichnis sämtlicher Aufsätze Gustav Freytags mit ihren Fundorten am Schluß (S. 422—454), das für jeden Freytagforscher unentbehrlich ist.

Das Gebotene zerfällt in vier Gruppen. Unter den 15 Aufsätzen zur Geschichte (S. 3—253) sind die ersten beiden „Nicolaus von der Flüte“ und „Die Tragödie von Thorn im Jahre 1724“ selbständige Untersuchungen, die zweite außerdem aus zwei Gründen wertvoll, als die Quellenstudie zu Freytags Schilderung des Thorner Blutbades im 5. Bande der Ahnen und wegen seines Urteils über das Verhältnis zwischen „Polentum und Jesuitismus“. Die anderen 13 sind bis auf eine: „Die Schlacht zur Zeit Friedrichs des Großen und jetzt“, lauter Anzeigen bedeutender Geschichtswerke und alle gleich ausgezeichnet durch die männlich-nationale Art, wie Freytag gegenüber der kühlen Objektivität Rankescher Geschichtsschreibung alles auf seinen national fördersamen Gehalt, auf die Wirkung für die Gegenwart prüft. Daher die warmen trefflichen „Erinnerungen an Dahlmann“ und Charakteristiken „Heinrich v. Treitschke“ und „Heinrich v. Sybel“; daher in dem Aufsatze „Werke Friedrichs des Großen in neuer Übersetzung“ die Zusammenstellung der Allgemeingut gewordenen Gedanken des großen Königs und die Abweisung des Franzosen in ihm. Besonders bedeutsam ist die Anzeige von R. Hayms „Leben Wilhelms v. Humboldt“ und durch politischen Scharfblick ausgezeichnet die Besprechungen von „Hermann

Baumgartners Geschichte von Spanien", in der er schon die Ereignisse der letzten Jahre vorgeschaut hat, und von „Napoleons Geschichte Julius Cäsars", die die Pose und Windigkeit des Werkes wie seines Verfassers schon zu einer Zeit (1865) ausspricht, wo die meisten der Glanz des Parvenüs noch blendete. In den — neben der Fülle der „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" erklärlicherweise nicht gleich zahlreichen — Aufsätzen zur deutschen Kulturgeschichte (8 auf S. 254—318) sind die beiden umfangreichsten auch um Goethes willen sehr lesenswert: „Die Geschichte des Ritters Götz von Berlichingen und seiner Familie", in dem Freytag der Bedeutung, die der Ritter für Goethes individualistischen Freiheitsdrang des 18. Jahrhunderts erhalten hat, die störende Wirkung für den über das Individuum zu wertenden Staat gegenüberstellt, und: „Frankfurter Bürgerzwiste und Zustände im Mittelalter", die mit einer Würdigung der Ortsgeschichtsschreibung im Anschluß an eine so betitelte Schrift Georg Ludwig Kriegks, dessen Bericht über Frankfurt für die Entwickelung des Verkehrs vorbildliche Bedeutung, namentlich aber über seine „Spielbank auf dem Heissenstein" im wesentlichen wiedergibt und ergänzt.

Der letzte Aufsatz der Gruppe, G. Freytags vielbesprochene „Pfingstbetrachtung" aus der Neuen Freien Presse von 1893 reicht schon die Hand hinüber zu den 3 Aufsätzen der nächsten Gruppe, die S. 319—347 unter der Aufschrift „Schlesien" vereinigt sind und in diesem Geburtslande Freytags im Jahre 1849 zugleich die landschaftliche und soziale Grundlage von seinem „Soll und Haben" schildern; und der letzte, „Die Juden in Breslau" überschrieben, gibt zugleich zusammen mit den Bildern des Romanes und der „Pfingstbetrachtung" erst die rechte Vorstellung von Freytags gleich freimütiger und edler Stellungnahme zur Judenfrage nach beiden Seiten hin.

Das gewichtige Schlußstück (S. 348—421): „Der Kronprinz und die deutsche Kaiserkrone" bietet bequem die seinerzeit ihrem Verfasser von keiner Seite bedankte freimütige Charakteristik des Führers der dritten Armee, darin die berühmte Schilderung der Schlacht von Sedan, die bei mancher Feier eine gute Stelle finden könnte, und auch einen seinerzeit für den Kronprinzen geschriebenen Dialog, worin ein Schwabe und ein Preuße den Gedanken „die Kaiserkrone" für und wider erörtern, wieder in einer Weise, die sich nach dreißig Jahren noch bewahrheitet hat.

Ersichtlich sind also gerade diese von Elster zusammengestellten Bände Freytagscher Aufsätze auch für die Schule recht nutzbar.

4. **Meyers Klassikerausgaben in 150 Bänden.** Leipzig, Bibliogr. Institut. Geb. je 2 M.

a) **Goethes Werke.** Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter herausg. von Prof. Dr. Karl Heinemann. Bd. 3, 10, 11, 16, 22.

Von dieser bei aller Handlichkeit in gediegenen erläuternden Beigaben erschöpfendsten aller neueren Goetheausgaben bringt Bd. 10 den Abschluß der „Lehrjahre" und „Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten", „Die guten Weiber", „Novelle", „Der Hausball", und die „Reise der Söhne Megaprazons", während Bd. 9 von Viktor Schweitzer herausgegeben war, ganz, auch in den umfassenden literarhistorischen Erläuterungen dazu, die hier S. 439—462 erst folgen, von der bewährten Hand Dr. Harry Maynes. Der nämliche hat mit gleicher Umsicht in Bd. 11 die „Wanderjahre" bearbeitet und dem Text außer

eingehenden literarhistorischen Erläuterungen (S. 434—462) auch ein umfangreicheres Lesartenverzeichnis, das wegen den Abweichungen zwischen den beiden grundlegenden Ausgaben wichtig ist, sowie einige lehrreiche Nachträge zu Bd. 9 und 10 nachgeschickt. Eine sehnliche Erwartung erfüllt mit seinem alphabetischen Verzeichnisse der sämtlichen Gedichte in Bd. 1—4 der Ausgabe der 3. Bd., der mit 34 Seiten literarhistorischer Anmerkungen ausgestattet ist und, von Georg Ellinger bearbeitet, Die Gedichte aus dem Nachlaß, Jugendgedichte einschließlich des Buchs Annette, Die Xenien, Gedichte zweifelhaften Ursprungs und Hermann und Dorothea enthält.

Damit ist die Heinemannsche Ausgabe der wichtigsten vollendeten Dichtungen Goethes abgeschlossen; die zweite Hälfte seiner Gesamtausgabe, Bd. XVI—XXX, deren Inhalt für den wirklichen Goethe-Kenner freilich kaum weniger wichtig ist, eröffnet im Bd. 16 wieder Heinemann selbst mit einer in reichen Fuß- und literarhistorischen Schlußnoten (S. 373—415) jeden gewünschten Aufschluß gewährenden Ausgabe von Goethes „Tag- und Jahresheften", dieser für Goethes Leben und Schaffen so ungemein wichtigen Quelle, die der Dichter in der Ausgabe letzter Hand selbst also angezeigt hat: „Bis Abs. 2 ist die Darstellung flüchtig behandelt, alsdann aber abwechselnd ausführlicher; auch gewinnt sie einen ganz verschiedenen Charakter, bald als Tagebuch, bald als Chronik. Sie nimmt alsdann die Gestalt von Memoiren und durch wiederholtes Eingreifen in das Öffentliche die Bedeutung der Annalen an; sie wird geschichtlich, sogar weltgeschichtlich, da der Verfasser wohl sagen darf, daß, wie er draußen die Universalhistorie aufgesucht, sie ihn dagegen wieder in Haus und Garten heimgesucht habe." Den Schluß des Bandes bildet ein Sachregister, das alle in Bd. 14—16 erwähnten Goethischen Werke und darin vorkommenden Personen und Örtlichkeiten verzeichnet und schon in seinem Übergreifen aus der ersten in die zweite Abteilung der Werke der Ausdruck der Zusammengehörigkeit aller 30 Bände der Ausgabe ist. In Bd. 22 beginnt ein Goetheforscher von hervorragendem Rufe, Otto Harnack, seine auf 3 Bände berechnete Ausgabe von Goethes Aufsätzen zur Kunst und Sprüchen in Prosa, und zwar enthält der Band die vereinzelten gelegentlichen Kunstaufsätze aus den siebziger Jahren, an der Spitze den berühmten „Von deutscher Baukunst", dann seit der Rückkehr aus Italien die eindringenderen und sachmäßigeren, wie sie teils in der Weimarer Ausgabe überhaupt zum ersten Male gedruckt erschienen oder seinerzeit in den Propyläen und namentlich der Jenaer Literaturzeitung der Jahre 1802—1807 veröffentlicht worden waren, zum Schluß seine geistvolle Würdigung Winckelmanns und Teil I seiner vorbildlichen Künstlerbiographie Philipp Hackert.

b) Grillparzers Werke. Herausg. von Rudolf Franz. Kritisch durchgeseh. u. erläuterte Ausgabe in 5 Bänden. Bd. 3—5.

Diese letzten drei Bände halten durchaus, was die ersten versprachen, ja neben den einführenden Einleitungen und kurzen Erläuterungen unter dem Text sind die gelehrten Beigaben am Schlusse der Bände noch reichlicher geworden, 89 Seiten im 4., volle hundert Seiten im 3. Bande. Nicht nur waren zahlreichere Lesarten anzuführen, sondern zu den Werken, namentlich den historischen, die in diesen Bänden vereinigt sind: Des Meeres und der Liebe Wellen, Esther, Die Jüdin von Toledo und König Ottokars Glück und Ende im 3., Ein treuer Diener seines Herrn, Ein Bruderzwist in Habsburg, Libussa im 4.,

lagen oft ganze Szenen in früheren Bearbeitungen vor und vor allem hat ihnen der weitaus größte Teil der gelehrten ästhetisch-philologisch-historischen Arbeit an Grillparzers Werken gegolten, namentlich Nachweisungen von Parallelen zu seinen anderen Dichtungen, seinem Leben wie Vorbildern, Erläuterungen und Quellenforschungen, und alles dies wie überhaupt alle Ergebnisse der bisherigen Bemühungen um Grillparzer sind hier sauber zurechtgerückt. Der 5. Band bringt noch Der Traum ein Leben und Weh' dem, der lügt und eine reiche Auswahl aus den Prosaschriften, darunter auch die Erinnerungen und die Selbstbiographie, so daß hier für den „Leser zum Genuß" wirklich alles Bedeutende von Grillparzer vereinigt und mit allen Mitteln zur Erschließung des Verständnisses ausgestattet ist, wie in keiner anderen Ausgabe.

5. Cottasche Bibliothek der Weltliteratur. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf. Jeder Band geb. 1 M.
 a) Goethes Briefe. Ausgewählt u. in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausg. von Eduard von der Hellen. 4. Bd. 296 S.
 b) Hebbels ausgewählte Werke. In 6 Bänden herausg. u. mit Erläuterungen verseh. von Richard Specht. 5. u. 6. Bd.

Der vorliegende Band der vortrefflichen Sammlung der Goethe-Briefe umfaßt das Jahrzehnt 1797—1806. Wenn hier einige der alten Sterne, voran Schiller und Wilhelm v. Humboldt, Karl August, Christian Gottlob Voigt und Knebel, wieder strahlen, die gutherzig natürliche Christiane Vulpius auch dem fernen Dichter der Mittelpunkt des Hauses bleibt und Charlotte v. Stein immer mehr an den Horizont hinabgerückt ist, gehen auch neue bedeutsame auf, voran die Romantiker Tieck und Fr. Aug. Schlegel, Steffens und Schelling, für Goethes damaliges Schaffen und noch später so hilfreiche wie Riemer, Friedr. Aug. Wolf und Zelter, oder es leuchtet aus ferner Vergangenheit einer wie der Klingers oder Lilis nach, aus der Zukunft einer wie der Willemers vor. Dazu schweben auch weiter Studenten und andere Werdende, wie ein junger Herder und Fritz v. Stein, und anziehende Frauen, wie die von Egloffstein, Kotzebue, die Schauspielerinnen Unzelmann und Jagemann durch den strahlenden Reigen, und allen, allen gibt Goethe Antworten, die gerade ihrem Wesen und Wissen, ihren Empfindungen und Anliegen gemäß und immer echt und schön menschlich sind. Wahrlich, ein einziger Mensch, und eine unersetzliche Spiegelung seines Lebens, diese Briefe, die dieses so ungetrübt widerstrahlen!

Von der Spechtschen Hebbel-Ausgabe enthält Bd. 5 die Novellen und Erzählungen, den schönen Anfang einer Selbstbiographie „Meine Kindheit", und neue Schriften zur Theorie der Kunst, Bd. 6 eine reiche Auswahl „Aus Tagebüchern und Briefen mit einem Anhange bisher unveröffentlichter Briefe". Es sind das inhaltlich wertvolle Briefe des Dichters an Georg von Cotta und die Cottasche Buchhandlung. Doch bietet diese damit abgeschlossene Hebbel-Ausgabe nicht bloß in diesem ganzen 6. Bande Schätze dar, die von den Ausgaben des Bibliographischen Instituts grundsätzlich ausgeschlossen bleiben, sondern sie hat auch sonst neben der an Erläuterndem und Kritischem reicheren Zeißchen Hebbel-Ausgabe (vergl. Jahrg. LII, S. 198 ff.) bei aller Billigkeit ihre besonderen Vorzüge. Die warm gehaltene Darstellung des Lebens wie die knappen Einführungen der einzelnen Werke bieten zahlreiche eigenartige und neue geistvolle Auffassungen, die um so mehr Beachtung verdienen, als die hochgebildete Witwe des Dichters, die auch die Wid-

mung der Ausgabe entgegengenommen hat, die Entstehung der ganzen Ausgabe verfolgt und den Herausgeber vielfach mit ihrem Rate unterstützt hat.

Der nun in mehreren in ihrer Eigenart doch gleich trefflichen Ausgaben bequem zugängliche Hebbel wird gewiß bald umfassender wirken, was er in unserer wieder ernsterer hehrerer Kunst zugewandten Zeit zu wirken berufen ist.

6. **Paul Heyse**, Romane und Novellen. Wohlfeile Ausgabe. Zweite Serie: Novellen. Lieferg. 1—22. Stuttgart 1904, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. Je 40 Pf.

Nachdem innerhalb des Berichtsjahres mit den letzten Lieferungen zum Merlin (II) die Romane abgeschlossen waren, sind in dankenswerter Weise von der zweiten Serie, die in den Novellen die von Heyse am eigenartigsten und kunstvollsten gepflegte Gattung umfaßt, schnell die ersten 22 Lieferungen ausgegeben worden. Vom Dichter selbst nicht nach der Entstehungszeit, die jedoch erfreulicherweise immer vermerkt ist, sondern nach der Stoffverwandtschaft geordnet, füllen diese Lieferungen schon mehr als drei Bände. Die ersten 2 Bände umfassen die Italienischen Novellen I und II, der 3. Bd. acht „Moralische Novellen“ und der begonnene 4. Bd. wird (ebenfalls 8) „Neue moralische Novellen“ enthalten.

7. **Karl L. Leimbach**, Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Literatur. Erläutert. XIII. Bd., Lieferung 3. Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Biographien, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen. IX. Bd. Lieferung 3. I u. 321—462 S. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. 1,50 M.

Die in diesem Berichtsjahre eingegangene Lieferung führt von dem Abschlusse der Würdigung Ad. Friedrichs Grafen v. Schack bis zu der Auswahl aus den Gedichten Georg Scherers.

8. **Ernst Linde**, Schulanthologie. Eine Sammlung neuerer lyrischer und lyrisch-epischer Gedichte zur Belebung des Unterrichts in der Religion, in der Geschichte, der Geographie und der Naturgeschichte. XXII u. 416 S. Leipzig 1904, Friedrich Brandstetter. Geb. 3,60 M.

Wenn ein Mann wie E. Linde, für dessen ernste Bemühungen um eine wahrhaft ästhetische Erziehung der Jugend eine ganze Reihe vorzüglicher theoretischer Schriften zeugen (vergl. Jahrg. LIV, S. 267 ff.), zu der literarischen Tat schreitet, ein von ihm selbst erprobtes Mittel dazu den Amtsgenossen zu bequemer Anwendung zurecht zu stellen, so kann er des Dankes und seine Amtsgenossen können der Vortrefflichkeit des Gebotenen von vornherein gewiß sein. Indem er auch für die anderen lehrplanmäßigen Fächer der Volksschule — außer dem Deutschen — reichhaltigen poetischen Stoff zusammengestellt hat, will er zugleich der Belebung und Vertiefung des Unterrichts in diesen Fächern und der Forderung: „Mehr Poesie in den Unterricht!“ dienen. Er rechnet mit einer dreifachen Anwendung der Gedichte: „1. Sie werden als sogenannte Quellenstoffe benutzt, d. h. die Lektion geht von dem entsprechenden Gedichte aus, das zunächst mit den Schülern gelesen und besprochen wird, und der übrige Lehrstoff wird ergänzungsweise daran angeknüpft. 2. Das Gedicht wird als künstlerische Zusammenfassung und Verklärung des Stoffes am Schlusse der Lektion, gleichsam als Schlußtableau, geboten. 3. Das Gedicht wird den Schülern überhaupt nicht

mitgeteilt, der Lehrer verwendet es nur für seine Vorbereitung", insofern ihn Dichterschöpfungen am besten in die rechte Stimmung setzen und „in der Regel eine Menge konkreter Einzelzüge darbieten, an die wir bei unserer flügellahmen Phantasie oft nicht im entferntesten denken". Dabei ist mit pädagogischem Takt ferngehalten, was den wesentlichen Bestandteil der Schullesebücher und verbreiteten Klassikerausgaben und Sammlungen ausmacht, während gleichzeitig in den Inhaltsverzeichnissen zu den einzelnen Fachgruppen — als Wink für weise Konzentration des Unterrichts — durch bloße Titelanführung doch darauf hingewiesen wird. Aber obgleich so der große Reichtum des Buches wesentlich aus in Schulbüchern noch nicht heimischen Gaben aufgebracht ist, hat das feinsinnige Urteil des Herausgebers doch Minderwertiges und zugleich alles Veraltete ferngehalten, und gerade durch Darbietung lauter neuerer und neuester Dichtungen nur zum Genuß, zur Verklärung der leicht „Geist und Seele ausdörrenden Schulmeisterprosa" des Fachunterrichts dient er der Ausbildung des Geschmackes am Poetisch-Schönen. Die ungemeine Reichhaltigkeit der 472 Nummern umfassenden Sammlung, die zugleich für die Beliebtheit der Stoffe bei unseren Dichtern sehr kennzeichnend ist — es findet sich z. B. unter den Stoffen für die Erdkunde keines, das Frankreich und Französisches besingt — zeigen schon die bloßen Gruppenübersichten: Religion: Biblische Geschichte des Alten, des Neuen Testaments; Kirchenjahr; Zum Katechismus; — Geschichte: Die alten Deutschen, Völkerwanderung; Frankreich; Sächsische und salische Kaiser; Kreuzzüge, Hohenstaufen; Zwischen Kreuzzügen und Reformation; Luther; Dreißigjähriger Krieg; Werden Preußens; Französische Revolution, Napoleon, Befreiungskriege; Zeit der Hoffnung; Deutsch-französischer Krieg; Im neuen Deutschen Reich; — Erdkunde: Deutschland, Die übrigen europäischen Staaten; Die außereuropäischen Erdteile; Astronomische Erdkunde; — Naturgeschichte: Urgeschichte, Anthropologie; Zoologie; Botanik, Mineralogie, Naturkunde.

9. **Karl Friedrich Linke**, Poesiestunden. Die deutsche Dichtung von den Sängern der Freiheitskriege bis zur Gegenwart. Zu freudigem Schauen, Genießen und Vertiefen. Den deutschen Lehrern und Lehrerinnen zur Auswahl und Darbietung für die deutschen Schulen und zur Selbstbildung. XV u. 556 S. Hannover 1904, C. Meyer. 6,50 M.

Von 118 neueren Dichtern sind rund fünfthalbhundert lyrische und epische Gedichte zusammengestellt und zwar so, daß jedem Gedichte ganz knappe Fingerzeige über Hauptmotive, über bei der Vorbereitung auf die Darbietung aufzuklärende Schwierigkeiten voraus, manchmal auch Ausblicke auf die geschichtliche Grundlage, auf verwandte Gedichte nachgeschickt sind. Hinter dem letzten von einem Dichter aufgenommenen Gedichte folgen die wichtigsten Lebensdaten von ihm, wie solche auch von 12 anderen Dichtern gegeben sind, für deren größere Dichtungen die Hauslektüre angeregt werden soll. Eine Zusammenstellung der Dichtungen nach ihrer inhaltlichen Verwandtschaft (S. 548—555) und ein alphabetisches Verzeichnis der Dichter (S. 556 f.) erleichtert die Benützung der Sammlung für die mannigfachsten Gelegenheiten. Der frischen Einführung und dem guten Grundgedanken des Buches entspricht die Anordnung und Auswahl, das Zuviel in dem der Lektüre Vorauszuschickenden, manchmal doch Sezierendes, und willkürliche, oft nur auf Einzelwerke passende fertige Urteile noch nicht ganz.

10. **Deutsche Gedichte für die Oberklassen (Ober-Sekunda bis Prima).** Als Anhang zum V. Teil des deutschen Lesebuches für höhere Schulen. Herausg. von Prof. Dr. H. von Dadelsen. VIII u. 120 S. Straßburg 1904, Fr. Bull. Geb. 1,40 M.

Ein neuer Beweis für die Erkenntnis, daß auch in die Hand der Oberschüler eine lyrische Auswahl gehört, und ein wohl geeignetes Mittel, sie zu betätigen, diese Sammlung 150 wesentlich lyrischer Gedichte von 40 Dichtern, mit Klopstock und Herder beginnend und unter Verzicht auf Goethe und Schiller von den Haindichtern und Romantikern schnell zu den neueren und einigen gesunden neuesten fortschreitend.

11. **Alwin Freudenberg, Was der Jugend gefällt.** Deutsche Gedichte aus neuerer und neuester Zeit. Für die Jugend vom 10. Lebensjahre an ausgewählt und zusammengestellt. Mit Bildern und Buchschmuck von Felix Elßner. XV u. 239 S. Dresden, A. Köhler. Geb. 1,60 M.

Zu den seit Weimar lebhafteren Erörterungen über die Frage, wie das Volk, also zunächst die Jugend, zur Freude an der Kunst, im besonderen ihrer zartesten Blüte in gebundener Form, der Lyrik, erzogen werden könne, eine erfreuliche, Erfolg versprechende Tat! Der Herausgeber will dazu die Jugend „auf dem Gebiete des Gedichtlesens selbständige Eroberungen machen lassen, indem sie in die Lage kommt, aus sich selbst heraus, ohne unmittelbare Leitung und Unterstützung seitens des Lehrers, am Umgange mit der Poesie Freude und Genuß zu finden". Er hat zu diesem Zwecke gewiß den rechten Weg beschritten, indem er nicht — wie so oft die Jugendschriftenausschüsse das Beste für jedes Alter gerade gut genug findet — sondern bei allen Gedichten die Aufnahme davon abhängig machte, daß sie sowohl Kunstwert als Kindertümlichkeit besitzen. Daß zu den Gedichten keine Zutaten als etwa nötige knappste Wort- und Sacherklärungen gleich am Fuße eines jeden gegeben sind, wird ebenso zum Genießen, selbständigen Sinnieren einladen wie die geschmackvollen Holzschnitt-Vignetten und Vollbilder. Die Anordnung nach Fachgruppen ermöglicht der Jugend, immer ihrer Stimmung, der Tages- und Jahreszeit, ihren Freuden und Leiden, ihren Arbeiten und Beschäftigungen Entsprechendes zu suchen. Daß durchaus neuere und neueste Dichter vertreten sind — der älteste ist der 1799 geborene Kopisch — erzieht zu wirklich zeitgemäßem Geschmack, und regt sich der Kinder Verlangen nach einem Wissen um die Dichter oder nach mehr von ihm, so gibt ein alphabetisches Verzeichnis am Schlusse auch über ihre Lebenszeit und Heimat, sowie über die Sammlung Auskunft, der das Gedicht entnommen ist.

Dem Buche kann nicht laut genug ‚Gute Fahrt!' gewünscht werden.

12. **Dürrs deutsche Bibliothek.** Vollständiges Lehrmittel für den deutschen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren. Herausg. von Wilhelm Hering, Gustav vom Stein und Lic. Friedr. Michael Schiele. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh.

Bd. 1. Älteres deutsches Epos. Herausg. von Gustav vom Stein. 104 S. Geb. 1,20 M.

Bd. 3. Sang und Spruch der Deutschen. Eine Auswahl aus der lyrischen und epigrammatischen Dichtung. Herausg. von F. M. Schiele. 307 S. Geb. 2,80 M.

Bd. 4. Heft 1. Wilhelm Tell. Ein Schauspiel von Fr. v. Schiller. Herausg. von W. Ewerding. Mit einer Karte. 76 S. 75 Pf.

Heft 2. Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand. Ein Schauspiel von Wolfg. v. Goethe. Herausg. von Dr. Heinr. Lewin. 88 S. 75 Pf.

Bd. 5. Heft 1. Minna von Barnhelm. Ein Lustspiel von Gotth. Ephr. Lessing. Herausg. von J. Stoffel. 68 S. 70 Pf.
Heft 2. Egmont. Ein Trauerspiel von Wolfg. von Goethe. Herausg. von Martha Siber. 71 S. 75 Pf.

Bd. 8. Gotthold Ephraim Lessing. Herausg. von Walther Vorbrodt. Mit 1 Tafel Abbildungen. 122 S. Geb. 1,35 M.

Bd. 9. Herder. Herausg. von Prof. Dr. Eugen Kühnemann. 138 S. Geb. 1,50 M.

Bd. 11. Schiller. Auswahl aus seinen Gedichten und Prosaschriften. Herausg. von P. Richter. 180 S. 1,80 M.

Bd. 1 enthält in Übersetzung: Das Hildebrandslied nach Bötticher und Kinzel, Das Nibelungenlied nach Simrock und Henke, Das Gudrunlied nach Klee, zwischen den ausgewählten Strophenreihen Inhaltsangaben nach Uhland, zu jenem auch eine längere Probe des Urtextes (S. 1—62), und ähnlich, nur knapper, S. 73—92, Proben und Inhaltsübersichten zu Hartmanns „Iwein" und „Armem Heinrich", dem Parzival und Tristan und Isolde. Je in einem Anhang (S. 63—72 und S. 92—99) folgen methodisch dann erst knappe Darstellungen über das Wesen der Dichtungsgattungen, die mythologischen und sagengeschichtlichen Bestandteile und die Geschichte der Sage und Mythe wie der Dichtungen und ihrer Formen und Verfasser. Den Beschluß machen alphabetisch geordnete Sacherklärungen (S. 99—103) und eine Literaturtafel. Ganz entsprechend und sehr praktisch und selbsttätiges Erarbeiten fördernd folgen auch in den Dramenbänden dem Texte Anhänge, die über Grundlage, Entstehung, Grundgedanke, Gliederung und Aufnahme der Dichtung unterrichten; die Selbstzeugnisse des Dichters über sein Werk, gelegentliche Stilproben aus den Quellen, und endlich für die vorbereitende Hauslektüre knappe, dem Gange der Dichtung folgende Erläuterungen sprachlicher und sachlicher Schwierigkeiten. Auch in der biographischen Bandreihe (Bd. 7—10) kehrt diese methodisch wohl durchdachte Anordnung meist wieder, indem z. B. erst hinter der Lessingschen Prosa: Briefe (S. 1—3), Vorrede und Abhandlungen zu Lessings Fabeln (S. 3—29), ausgewählte Fabeln (S. 29—38), ausgewählte Briefe die neueste Literatur betreffend (S. 39—52), der Lehrordnung entsprechend allerknappste Stücke aus Laokoon und Dramaturgie (S. 53—67), die wesentlich nur der Anmerkungen entkleidete Abhandlung: Wie die Alten den Tod gebildet (S. 68—87) und die Erziehung des Menschengeschlechts (S. 87—98), ein würdigender Gesamtüberblick über Lessings Leben und Werke (S. 99—113) folgt. Alphabetische Sacherklärungen machen auch hier den Schluß; die Tafel enthält 7 Abbildungen zu der Abhandlung „Wie die Alten den Tod gebildet." Nur Kühnemann hat seiner reichen Auswahl aus Herders Werken, von 2 Gedichten abgesehen (S. 126—128) durchaus Prosa, (S. 20—125) seine Übersicht über Herders Leben und Werke vorangestellt. Auch in Richters Schiller-Auswahl kommt nur ein Viertel (S. 1—40) auf 47 Gedichte, während S. 41—160 die Jenaer Antrittsrede, Über Anmut und Würde und Über das Erhabene, die ersten 9 Briefe über die ästhetische Erziehung und alles Bleibende aus der „Naiven und sentimentalen Dichtung" stehen.

13. Graesers Schulausgaben klassischer Werke. Leipzig, B. G. Teubner. Je 50 Pf.

Heft 1. Wolfg. von Goethe, Iphigenie auf Tauris. Mit Einl. u. Anmerkungen versehen von Dr. A. Lichtenheld. 32.—37. Tausend.

Heft 7. Friedrich von Schiller, Jungfrau von Orleans. Herausg. von Hans Kny. 21.—24. Tausend.

Heft 15. William Shakespeare, Macbeth. Herausg. von Dr. Viktor Langhans. 4.—6. Tausend.

Heft 16. Gotth. Ephr. Lessing, Emilia Galotti. Herausg. von Prof. A. Rebhann. 15.—18. Tausend.

Heft 29. Wolfgang von Goethe, Egmont. Herausg. von Prof. Ludwig Blume. 15.—18. Tausend.

Heft 50. William Shakespeare, Hamlet. Übers. von A. W. Schlegel. Herausg. von Dr. Alex. v. Weilen. 3.—5. Tausend.

Nachdem erst im Jahresbericht von 1903, S. 273, die Einrichtung dieser Ausgaben gekennzeichnet und ihre Vortrefflichkeit anerkannt worden ist, bedarf es nur eines Hinweises auf die hohe Auflagenzahl der älteren Hefte, um für das damalige Urteil die wirksamste Bestätigung zu erbringen.

14. Deutsche Schulausgaben. Herausg. von Direktor Dr. H. Gaudig und Dr. G. Frick. Leipzig 1903/4, B. G. Teubner.

a) Wallenstein. Ein dramat. Gedicht in zwei Teilen von Friedrich von Schiller. Herausg. von Dr. G. Frick.
   I. Teil. Wallensteins Lager und die Piccolomini. 155 S. Kart. 40 Pf., geb. 65 Pf.
   II. Teil. Wallensteins Tod. 153 S. Kart. 40 Pf., geb. 50 Pf.
   Beide Teile in einem Band. Kart. 80 Pf., Geb. 1,20 M.

b) Wilhelm Tell. Herausg. von Dr. H. Gaudig. 144 S. Kart. 40 Pf., geb. 65 Pf.

c) Goethes Gedichte in Auswahl. Herausg. von Dr. G. Frick. 168 S. Kart. 50 Pf., geb. 75 Pf.

d) Minna von Barnhelm. Herausg. von Dr. G. Frick. 115 S. Kart. 35 Pf., geb. 60 Pf.

Zwischen den jetzt mit gutem Recht geforderten Textausgaben und den allmählich zu Kommentarwerken ausgewachsenen erläuternden Ausgaben hält diese neue Sammlung eine glückliche Mitte. Nur unbedingt nötige Aufklärungen sind in allen 4 Bänden in der bei den Verfassern selbstverständlichen Gediegenheit unter dem Texte gegeben, und hinter diesem steht nur eine Zeittafel über Leben und Schaffen des Dichters — nur beim Tell fehlt sie — und bei Geschichtsdramen über den geschichtlichen Hintergrund; in den Dramenbänden folgt außerdem noch als Rückblick für die Befestigung die Quintessenz dessen, was die Verfasser bei der Lektüre nach ihrem großen Erläuterungswerke erörtert wünschen, in unserer wieder auf reinere Kunstwirkung bedachten Zeit hoffentlich bald umsonst. Aber dieses immer noch Zuviel der letzten Beigabe wäre auch das einzige, was an den Ausgaben vielleicht beanstandet werden kann. An wirklicher Vornehmheit der Ausstattung, des Papieres und schönen großen Drucks suchen diese Bändchen bei dem niedrigen Preise, zumal in der durchaus genügenden kartonierten Bindung ihresgleichen. Die Auswahl der Gedichte Goethes ist nach drei wieder gegliederten Sachgruppen (Naturleben, Menschenleben, Dichtkunst und Dichter) geordnet, doch sind die Entstehungszeiten unter jedem vermerkt. Der Anhang bietet hier in sehr dankenswerter Weise namentlich „Goethes eigene Erläuterungen der Harzreise im Winter" und auf noch vollen 40 Seiten (S. 129—167) Verwandtes aus Goethe, Dichtung wie Prosa, von gleichzeitiger, namentlich Klopstockscher, wie späterer, ja neuester Lyrik.

15. Freytags Schulausgaben für den deutschen Unterricht. Leipzig 1903/4, G. Freytag. Geb.

Homers Odyssee. Nach der Übersetzung von Johann Heinrich Voß für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Bruno Stehle. 151 S. 80 Pf.

Gotthold Ephraim Lessing, Minna von Barnhelm. Für den Schulgebrauch herausg. von Edm. Aelschker. 2. Aufl. 134 S. 70 Pf.

Wolfgang von Goethe, Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand. Ein Schauspiel. Für den Schulgebrauch herausg. von August Sauer. 2. Aufl. 172 S. 75 S.

Friedrich von Schiller, Gedichte (Auswahl). Für den Schulgebrauch herausg. von Prof. Dr. Friedr. Bachmann. 2. Aufl. 235 S. 1 M.

Die mit einem guten Bilde des blinden Sängers geschmückte Ausgabe der Odyssee, die ein Abdruck der 1. Auflage in neuer Rechtschreibung ist, enthält zu den Gesängen 2—4, 15 und 20 nur knappe Inhaltsangaben, von den übrigen ein reichliches Sechstel, 3928 Verse, der Gesamtzahl der Dichtung. — Friedrich Bachmann hat in seiner Auswahl der Gedichte Schillers, trotzdem inzwischen von A. Matthias eine besondere Auswahl aus dessen Gedankenlyrik in derselben Sammlung erschienen ist, doch die aus diesem Gebiete aufgenommenen Stücke auch in der 2. Auflage belassen; er bezeichnet z. B. „Die Götter Griechenlands" als Gedichte der 2. Periode mit der Jahreszahl 1788 und druckt doch vielmehr deren zweite Bearbeitung aus dem Jahre 1800 ab, ohne davon etwas anzumerken, und bietet auch wieder die überflüssigen Stellen aus Dramen, wie in seiner Auswahl Goethischer Gedichte, deren Beurteilung in Jahrgang LII, S. 209, überhaupt im wesentlichen nur zu sehr auch für die vorliegende Ausgabe zutrifft. — Die 2. verbesserte Auflage einer Schulausgabe aus der Hand August Sauers dagegen bedarf keiner Empfehlung.

16. Velhagen & Klasings Sammlungen deutscher Schulausgaben. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing.

Lieferung 108. Proben deutscher Mundarten. Herausg. von K. Ernst. XXV u. 152 S. 1,20 M.

Lieferung 108. Agnes Bernauer. Ein deutsches Trauerspiel in fünf Akten von Friedrich Hebbel. Herausg. von W. Haynel. XII u. 116 S. 90 Pf.

Lieferung 110. Homers Odyssee und Ilias im Auszuge. In neuer Übersetzung von O. Hubatsch. XVII u. 165 S. 1,10 M.

Eine neue Zusammenstellung mundartlicher Gedichte und Prosaerzählungen, zumal in so handlicher Form, kann nur willkommen geheißen werden, da sie immer mehr Hoffnung und Gelegenheit gibt, das Quellwasser der natürlichsten Redeweise in die Schule zu leiten und so zugleich Gemüt und Spracheinsicht zu fördern. Die Auswahl selbst (S. 1—114) ist sehr glücklich getroffen, insofern Stücke für die verschiedensten Altersstufen geboten und immer Volksdichtung, Dichterbeiträge, Sprichwörtliches und Erzählungen in der Form der Umgangssprache unterschieden werden. Sie zerfällt in die drei großen Gruppen Ober-, Mittel- und Niederdeutsch und eine vierte „Zur Vergleichung" überschriebene, die es erleichtert, Vorgeschritteneren an den mannigfachsten Gestaltungen desselben Textes Ohr und Gefühl auch für feinere Klang- und Stilunterschiede zu öffnen. Das Verständnis für das Stoffliche wird durch eingehende Anmerkungen am Schlusse (S. 115—152) erschlossen, das für die Geschichte und Gruppierung der Mundarten wie ihr Verhältnis zur Schrift- und Umgangssprache durch eine ebenfalls

recht eingehende gediegene Einleitung (S. VII—XXV). Auch in der Haynelschen Ausgabe der Agnes Bernauer genügen Einleitung (S. III—XII) und Anmerkungen (S. 102—116) wohl ihrem Zwecke. Nur die Literaturangaben am Schlusse der ersteren sollten, anstatt Abgetanes und auf der Höhe der Zeit Stehendes gleich ungenau anzugeben, nur das letztere genauer verzeichnen. Vor allem sollte in einer Schulausgabe der für Hebbels Behandlung im Unterricht vorbildliche Aufsatz von Alfred Neumann in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht XVIII (1904, S. 432—459) mit seiner Exemplifizierung gerade auf unser. Stück nicht fehlen.

Hubatsch, der bekannte Vorkämpfer für den gemeinsamen Unterbau der Mittelschulen, bietet hier den Lehrern an Schulen ohne Griechisch, die bei aller Knappheit der dieser Lektüre zugemessenen Zeit ihren Schülern doch beide homerische Dichtungen in ihrem Grundstocke zugänglich machen wollen, ein bequemes, von allem Erläuterungsballast freigehaltenes Mittel: in der erneuten Sprache seiner vollständigen Ausgaben der Dichtungen hat er je etwa ein Sechstel beider Epen mit kundiger Hand in der Weise ausgewählt, daß einerseits die für den Fortschritt der Handlung bedeutsamsten Momente in einem geschlossenen Zusammenhange erscheinen, andrerseits statt einer bunten Reihe einzelner Szenen größere Abschnitte möglichst vollständig wiedergegeben sind. Die Einleitung besteht aus Inhaltsangaben zu den einzelnen Gesängen des Odyssee und der Ilias.

17. Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht. Münster i. W. 1903/4. Aschendorffsche Buchh.
   a) Oberon. Romantisches Heldengedicht in zehn Gesängen von Christoph Martin Wieland. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Ernst Wasserzieher. Mit einem Bildnis des Dichters. 190 S. 1,10 M.
   b) Lyrische Gedichte von Goethe und Schiller in einer Auswahl für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Heinrich Bockeradt. Mit einer Darstellung des Rietschelschen Standbildes von Goethe und Schiller in Weimar. 301 S. 1,50 M.
   c) Der Traum ein Leben. Dramat. Märchen in vier Aufzügen von Franz Grillparzer. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Paul Pachaly. 168 S. 1,10 M.
   d) Weh dem, der lügt: Lustspiel in fünf Aufzügen von Franz Grillparzer. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Paul Pachaly. 128 S. 90 Pf.
   e) Coriolanus. Historisches Drama in fünf Aufzügen von William Shakespeare. Für den Schulgebrauch herausg. von Fr. Hölscher. 172 S. 1,05 M.
   f) Der Vaterlandsgedanke in der deutschen Dichtung. Sammlung vaterländischer Dichtungen von der ältesten Zeit bis in die Gegenwart. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. M. Schmitz-Mancy.

Die eingehend im Jahresbericht von 1901, S. 256, zu Nr. 6 besprochene Einrichtung dieser reichlich erläuterten Ausgaben tritt am deutlichsten in b) zutage; denn von seinen 361 Seiten kommen 26 auf die Einleitungen und 149 auf die jedesmal in das Gedicht einführenden, es erklärenden und für Darstellungen nutzbar machenden Erläuterungen, also weit über die Hälfte auf die freilich sorgfältigen und dem beginnenden Lehrer und beim Privatstudium gewiß oft sehr nützlichen Beigaben! — Die beiden Grillparzerbände empfiehlt Pachaly für die oberen Mittelklassen von Voll-, die erste Klasse von Nichtvollanstalten, und Nr. c) ist,

um es auch als ein „Geschenkbuch für ältere Knaben oder Mädchen" lockender zu machen, die Darstellung des ersten Abenteuers des Träumenden in Nachbildung des Hochreliefs am Wiener Grillparzerdenkmal beigegeben. — Wielands Oberon ist um etwa die Hälfte gekürzt, indem entbehrliches Beiwerk und der sittlichen Anschauung unserer Zeit und dem Bedürfnis der Jugend Widerstrebendes und 2 Gesänge ganz entfernt worden sind. — Der Text des Coriolan ist der der Schlegelschen Übersetzung, nur daß „sie in manchen Stellen zum Zwecke leichteren Verständnisses und aus Rücksicht auf die Benutzung in der Schule kleinen Veränderungen unterworfen wurde"!

Schmitz-Mancys hübsche Sammlung vaterländischer Dichtungen enthält Sprüche Walthers, einige Stücke aus der Zeit des dreißigjährigen Krieges und dann in geschlossenerem Zuge Dichtungen der Fridericianischen Zeit, Klopstocks, der Freiheitskriege, darin sehr dankenswerterweise auch vier Stücke Goethischer Bekenntnisse zu deren Sache, der achtundvierziger, sechziger und siebziger Jahre und einige neueste, namentlich Flottenlieder. Voran geht eine Skizze über die Entwickelung des vaterländischen Gedankens und ihrer Dichtung, die auch in der Liederauswahl nicht berücksichtigte Dichtungen, namentlich die ältesten Zeiten beleuchtet und überhaupt über Stimmungen und Hintergrund, aus denen die aufgenommenen Dichtungen erwachsen sind, aufklärt. Ein so gediegenes umfassenderes Werk über denselben Gegenstand wie das von Max Jähns hätte aber angeführt werden sollen.

18. Aschendorffs Sammlung auserlesener Werke der Literatur:
H. J. Christoph von Grimmelshausens Simplizius Simplizissimus. In Auswahl bearbeitet von Dr. Max Gorges. 275 S. Mit 14 Abb. Münster i. W. 1904, Aschendorffsche Buchh. Geb. 1,40 M.

Diese Simplizissimus-Auswahl ist für die Privatlektüre sehr zu empfehlen. Der Umfang ist ermäßigt durch Ausscheidung langer, namentlich bedenklicher Stellen, deren Inhalt kurz angegeben wird. Die aufgenommenen Kapitel sind in die heutige Sprachform gegossen und eine Einleitung gibt ebenso genügende Aufschlüsse über den Verfasser und die Entstehung seines Werkes, wie die Erläuterungen am Schluß über einzelne Schwierigkeiten, den Aberglauben im Roman, sein Verhältnis zur Geschichte und die ästhetischen Fragen des Aufbaues, des Grundgedankens und der Charakterzeichnung.

19. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen. Paderborn 1904, F. Schöningh.
Bd. 30. Prosaschriften von Goethe. Für den Schulgebrauch ausgewählt u. erläutert von A. Volkmer. 196 S. 1,50 M.
Bd. 31. G. E. Lessings Abhandlungen über die Fabel nebst einem Anhang: Fabeltexte und Briefe, die neueste Literatur betreffend. Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch u. das Privatstudium von L. Lüttelen. 264 S. Geb. 1,50 M.
Bd. 32. Grillparzers Goldenes Vließ. Dramat. Gedicht in drei Abteilungen. Zum Schulgebrauch herausg. von Dr. H. Crohn. Mit einem Bildnisse Grillparzers. 220 S. Geb. 1,60 M.
Ergänzungsband VI. Dichter des 19. Jahrhunderts. Lyrische und epische Gedichte aus der Zeit nach Goethes Tod. Für Schule u. Haus herausg. von F. Weicken. 228 S. Geb. 1,80 M.

In Band 31 verdient der Anhang S. 98—129 besonderen Dank, der die Texte der Fabeln, auf welche die Abhandlungen oder die Ein-

leitung Bezug nimmt, bequem zur Hand stellt. Band 30 enthält 36 Briefe, 11 Abschnitte, darunter den „Römischen Karneval", aus der Italienischen Reise, 2 Aufsätze zur Kunst (Von deutscher Baukunst, Das Abendmahl von Leonardo da Vinci) und 2 zu den Naturwissenschaften (Über den Granit; Die Natur). — Auch der VI. Ergänzungsband verdient alle Anerkennung in der Auswahl der 269 Gedichte, darunter 17 mundartliche und 15 allerneueste.

20. Schöninghs Ausgaben ausländischer Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen. Paderborn 1904, F. Schöningh.

Nr. 6. Shakespeares Hamlet. Mit Einl. u. Anmerkungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium von Dr. Ernst Wasserzieher. 158 S. Geb. 1,20 M.

Nr 7. Shakespeares König Richard II. Nach der Schlegelschen Übersetzung herausg. u. mit Einl. u. Erläuterungen versehen von Dr. K. Warnke. 144 S. Geb. 1,20 M.

Die Bändchen sind von der gleichen Einrichtung, wie sie im Jahresbericht von 1901, S. 258, beschrieben worden ist, und von der gleichen Gediegenheit wie die dort und 1902, S. 148, besprochenen.

21. Schöninghs Textausgaben alter und neuer Schriftsteller. Herausg. von Fr. A. Funke und Dr. Schmitz-Mancy. Paderborn, F. Schöningh.

9. Uhlands Ernst, Herzog von Schwaben. 70 S. 30 Pf.
10. Goethes Hermann und Dorothea. 74 S. 30 Pf.
11. Schillers Jungfrau von Orleans. 127 S. 40 Pf.
12. Goethes Torquato Tasso. 105 S. 30 Pf.
13. Goethes Egmont. 92 S. 30 Pf.
14. Schillers Wallenstein: Lager — Piccolomini. 134 S. 40 Pf.
15. Schillers Wallenstein: Wallensteins Tod. 139 S. 40 Pf.
16. Shakespeares Julius Cäsar. 84 S. 30 Pf.
17. Goethes Lyrische Gedichte. 64 S. 30 Pf.
18. Kleists Prinz Friedrich von Homburg. 80 S. 30 Pf.
19. Goethes Iphigenie auf Tauris. 72 S. 30 Pf.
20. Shakespeares Hamlet. 114 S. 40 Pf.
21. Schillers Wilhelm Tell. 113 S. 40 Pf.
22. Lessings Hamburgische Dramaturgie. 192 S. 40 Pf.
23. Lessings Minna von Barnhelm. 102 S. 30 Pf.
24. Körners Zriny. 92 S. 30 Pf.
25. Herders Cid. 135 S. 40 Pf.
31. J. Grimms Reden über das Alter und auf Schiller. Herausg. von Th. Matthias. 59 S. 30 Pf.

Die Vorzüge und Eigenarten dieser neuen Textausgaben sind im vorigen Jahresberichte S. 271 gebührend anerkannt worden, so daß es keiner neuen Empfehlung bedarf. In Nr. 17 ist mir nur aufgefallen, daß Goethes „Mailied" und „Mit einem gemalten Bande" als selbständige Nummern gezählt sind, statt als c und d: „Lieder an Friederike Brion", was sie doch auch sind.

Von den beiden in Nr. 31 vereinigten Reden Grimms sollte nach der Absicht des Berichterstatter-Herausgebers die erste dem Lateinunterrichte die oft vermißte billige und leicht zugängliche Ausgabe dieses schönen Gegenstückes zu Ciceros Cato major und die andere einen Beitrag für das Schillerjahr bieten, der sich überhaupt dauernd eignet, am Abschluß der Schule eine überschauende Würdigung Schillers daranzuknüpfen.

IV. Erläuterungsschriften und Verwandtes.

1. **Johannes Meyer**, Aus der deutschen Literatur. Dichtungen in Poesie und Prosa, ausgewählt für Schule und Praxis. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner aus den Quellen zusammengestellt. 1. Band: Die älteste Zeit. — Die mittelhochdeutsche Zeit. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. XII u. 512 S. 4,80 M., geb. 5,80 M.

— — Einführung in die deutsche Literatur. Dichtungen in Poesie und Prosa; erläutert für Schule und Haus. Zugleich eine Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Unter Benutzung des gleichnamigen Werkes von Lüben und Nacke mit Unterstützung namhafter Schulmänner herausg. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. XVI u. 656 S. 6 M., geb. 7 M. 1. Band: Die älteste Zeit. — Die mittelhochdeutsche Zeit.

Von den beiden in gemeinsamer Lieferungsausgabe (je etwa 50 Lieferungen zu 50 Pf.) erscheinenden Werken, die in je 4 Bände geteilt sein sollen, bringt das erste die Werke der Schulliteratur in zuverlässigen Abdrücken, das zweite alles, was zur Erläuterung und Würdigung erst der einzelnen Dichtung, je am Schlusse des Dichters zu wissen nötig ist. Es will damit namentlich auch der Vorbereitung des Lehrers dienen, dem die Ergebnisse der Forschung zurecht gestellt und die zu weiterer Vertiefung dienenden Werke nachgewiesen, aber mit einem so umfassenden Textwerk neben seinen Schul- oder kritischen Ausgaben denn doch recht große Aufwendungen zugemutet werden.

Überhaupt bedeutet das Werk nicht etwa eine originale Leistung, sondern zumal das zweite ist in Darbietung, Anordnung und ganzer Einrichtung im wesentlichen nur ein um viel Masse, allerdings auch um die Ergebnisse der neuesten Forschung bereicherter Lüben und Nacke, dessen in 10 starken Auflagen verbreitete Einführung in die deutsche Literatur (3 Bände, Leipzig, Friedrich Brandstetter, I. Bd. 5,10 M., II. Bd. 6,90 M., III. Bd. 5 M.) eben durch Verjährung frei geworden war, als diese — Erneuerung erschien und zwar unter gleichem Titel (!) und mit der Empfehlung „unter Benutzung des gleichnamigen Werkes von Lüben und Nacke herausgegeben", die den Schein erwecken, wenn nicht sollte, so doch mußte, als sei sie gleichsam eine autorisierte Bearbeitung. Auch fragt sich, ob der große Umfang, die reichlicheren Erläuterungsbeigaben, die Einbeziehung bedeutend vermehrten Stoffes zumal für die älteste und ältere Zeit gegenüber der weisen Beschränkung in dem Originalwerke wirklich ein Fortschritt und einer Zeit noch angemessen ist, die möglichst wieder das Kunstwerk selber und seinen empfindungsvollen Vortrag zu seinem Rechte kommen lassen will vor den in den letzten Jahrzehnten erdrückend darüber gehäuften Massen erklärenden, zerdeutenden und beziehenden Ballastes. Dagegen ist es wieder lediglich Lüben und Nackes Gedanke, daß Literaturgeschichtserzählung für die Schule nur sehr geringen bildenden Wert hat und alles darauf ankommt, die Dichtungen sprechen zu machen und sich den Schüler aus diesen Persönlichkeit und Weltanschauung der großen Meister selbsttätig oder doch mitarbeitend erarbeiten zu lassen und höchstens nachher in einem rückschauenden Überblick das Bild der großen Meister durch Gruppierung der Nebenläufer um sie herum zu vervollständigen und so einen Überblick über die Gesamtentwicklung zu gewinnen.

Der erste Band beider Werke bietet zu solchem Zwecke in der Textabteilung „Aus der deutschen Literatur" ausgewählte Stücke aus Wulfilas Bibelübersetzung, das Fragment eines gotischen Kalenders, die Merseburger

Zaubersprüche und das Wessobrunner Gebet in Urtext und Zwischenzeilenübersetzung, ebenso und zugleich in freierer Übertragung das Hildebrandslied und Muspilli; desgleichen sind vom Heliand, von Otfrieds Evangelienbuch und dem Waltharilied überwiegend Abschnitte in freierer Übertragung ausgewählt. Dagegen werden die Dichtungen der mittelhochdeutschen Zeit: Nibelungenlied (S. 139—272), Gudrun (272—367), Armer Heinrich (368—383), Parzival (383—421), Tristan und Isolde (421—462) und Minne und Spruchdichtung Walters von der Vogelweide (465—492) und einiger Dichter vor und nach ihm (492—506), sowie ausgewählte Sprüche aus Freidanks Bescheidenheit (506—512) sämtlich zwar in Auswahl, aber so geboten, daß neben dem Urtext links rechts eine gute Übertragung steht. — Der ausgedehntere erste Band der „Einführung in die deutsche Literatur" bietet alles, was zur Darbietung und Vorbereitung der Lektüre, zur Einzelerklärung, zur Entwicklung der Grundgedanken wie des Aufbaues der Dichtungen, der Würdigung ihrer Charaktere und formellen Eigenart, ihrer Vertiefung durch Vergleiche mit Verwandtem und mit Quellen, endlich zu ihrer Verwertung für Aufsatz und andere nachschaffende Selbsttätigkeit der Schüler notwendig ist, aber eben diese Masse wird wieder nur dem erfahrenen Lehrer, der sie — nicht braucht, nicht gefährlich werden!

1b. **Aus deutschen Lesebüchern.** Epische, lyrische und dramatische Dichtungen erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen und für das deutsche Haus. Leipzig 1904, Th. Hofmann.

1. **Dichtungen in Poesie und Prosa** erläutert für Schule und Haus. III. Band, 6. Aufl., herausg. von Dr. Paul Polack. 692 S. 5,60 M.
2. **Wegweiser durch die klassischen Schuldramen.** V. Band, 1. Abteilung: Lessing — Goethe. 4. Aufl., herausg. von Dr. Georg Frick. 522 S. 5 M.
3. VI. Band, 1. Abteilung: **Das griechische Drama** bearbeitet von Johannes Geffcken. Mit einem Plan des Theaters des Dionysos zu Athen. 113 S. 1,60 M.

Das ganze Werk ist öfter, zuletzt in den Berichten von 1899, S. 214; 1901, S. 267 und 1902, S. 257, besprochen worden, als daß es einer neuen Kennzeichnung bedürfte. Der dritte Band unterscheidet sich in seiner 6. Auflage nach dem Vorwort von der letzten „nur in einzelnen Berichtigungen und einer Anzahl Erläuterungen von neuzeitlichen Dichtungen". Auch der vom Sohne Otto Fricks bearbeitete fünfte Band mit den Erläuterungen von Lessings Philotas, Emilia, Minna von Barnhelm und Nathan und Goethes Götz, Egmont, Iphigenie und Tasso ist nach dem gleichen Zeugnisse in „der eigentlichen Erläuterung fast unverändert geblieben". Doch sind jetzt neben den zustimmenden Urteilen auch gegnerische reichlich zu Worte gekommen, die dem Lehrer für eine selbständige Weiterarbeit Winke geben und gelegentlich auch dem Schüler mitgeteilt werden sollen, um „in ihm das recht lebendige Gefühl für die unendliche Fülle der Schönheit unsrer klassischen Literatur und den Reichtum der darin gebotenen Probleme zu erwecken". Außerdem sind die Aus- und Seitenblicke auf verwandte Stoffe vermehrt und auch die Erfahrungen der unteren Stufen mehr herangezogen.

Neu ist die erste Abteilung eines sechsten Bandes, zum Teil auch in der Anlage, insofern die Darstellung mehr Entwicklung, überhaupt großzügiger in Geschichte wie Erläuterung gehalten ist. Die Aufgabe, die Kunstmittel der alten Tragödie ins rechte Licht zu setzen und auch die Persönlichkeiten der Dichter zum geschichtlichen Bilde herauszuarbeiten, ist

in der Weise gelöst, daß frei von der Art eines bloßen Leitfadens ein zusammenhängendes Bild des dramatischen Lebens in Athen entrollt und diesem die einzelnen Werke der attischen Meister möglichst in ihrer geschichtlichen Folge, auch nach ihren Beziehungen zueinander eingezeichnet sind. Der Lehrer, der eine der zu lesenden Tragödien nach dieser Einführung vornimmt, soll nach Geffckens Wunsch durch diese Anlage veranlaßt werden, die ganze Schrift durchzulesen und so eine wirkungsvollere Anregung erhalten, als wenn er nach der Einleitung nur sein Kapitel Sophokles oder Euripides nachzulesen brauchte. Die Schrift behandelt nach 4 einleitenden Kapiteln (I. Begriff des Klassischen; II. Entstehung der attischen Tragödie; III. Schauplatz des Theaters, Technisches; IV. Das ältere athenische Drama) eingehend einige hervorragendste Werke des Äschylus (Orestie), des Sophokles (Antigone, Aias, König Ödipus) und Euripides (Alkestis, Medea, Hippolyt) und schließt mit einer Betrachtung über die Nachwirkung der attischen Tragödie. Beherrschung des Stoffes und der Forschungen über ihn, so daß bis an seine Probleme herangeführt wird, zeichnet auch diesen Band des Werkes aus.

2. Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus. Herausg. von Prof. Dr. Otto Lyon. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Je 50 Pf.
   Nr. 11. C. Ferd. Meyer, Jürg Jenatsch. Von Prof. Dr. Jul. Sahr.
   Nr. 12. Franz Grillparzer, Die Ahnfrau. Von Dr. Adolf Matthias.
   Nr. 13. Ferd. Avenarius als Dichter. Von Dr. Gerh. Heine.
   Nr. 14. Hermann Sudermann, Heimat. Von Prof. Dr. Boetticher.

Sahrs Bändchen zerfällt wesentlich in zwei Teile, eine ziemlich rechnerische Darlegung der Bestandteile der Handlung und ihrer Verflechtung im Aufbau der Dichtung (S. 1—20) und eine sorgfältige Würdigung der Charaktere, namentlich des Haupthelden (S. 20—41). Den Abschluß bilden kurze Abschnitte über Schilderungen des Romans, Formen der Erzählung und Sprache, eine sehr verständige Abmessung des Verhältnisses zwischen solch bewußter Kunstbetrachtung, die von außen nach innen zu sehen sucht, und halb unbewußter Schöpfung aus innerem Schauen heraus, und endlich Zusammenstellungen über sprachliche Eigentümlichkeiten und ein alphabetisches Verzeichnis einiger sachlichen Erläuterungen. — A. Matthias läßt auf eine Darstellung der Entstehungsgeschichte und des Inhalts der Ahnfrau eine Erörterung über die Frage folgen, ob diese ein Schicksalsdrama sei, sie sehr richtig zwischen die großen Werke dieses Geistes bei den Alten und Schiller einerseits und die kleinlichen der Schicksalstragödien im engeren Sinne mitteninnestellend, und schließt mit lichtvollen Nachweisen der Kunstmittel, auf dem die dauernde Wirkung des Werkes beruhte. — Bötticher läßt es sich zwar sehr angelegen sein, ebensowohl die Bühnenwirksamkeit der „Heimat“ zu erklären wie ihre Mängel vor allem in der Unzulänglichkeit der letzten Grundlagen und der hindurchblickenden Weltanschauung nachzuweisen, trifft aber kaum immer das Rechte mit seinem Urteil, am wenigsten mit Sudermanns Einreihung schlechthin unter die Naturalisten. Eine hervorragende Leistung ist die Würdigung, die in einer vor anderen ästhetischen Erläuterung G. Heine Ferdinand Avenarius, dem Gründer des Kunstwarts, dem Herausgeber des Hausbuches deutscher Lyrik, als Dichter angedeihen läßt. Wer hier in vielen feinen sorgfältigen Zügen in den einleitenden Abschnitten über „Die Kinder von

Wohldorf" und die Sammlung „Wandern und Werden" die Entwickelung des Dichters mitverfolgt und seine große lyrische Dichtung „Lebe" und den Inhalt seiner reifsten Gedichtsammlung „Stimmen und Bilder" hat an sich vorbeiziehen sehen, wer mit Heine gelernt hat den Menschen in dem Dichter und seine durchaus neuzeitliche und doch aufrichtig bejahende Weltanschauung zu würdigen und die ganze „Harmonie" seiner Kunst in Gehalt und Ausdruck nachzuempfinden, bei dem muß einem unsrer erst-liebenswürdigsten Dichter der Weg gebahnt sein oder — er ist ein Barbar, der der Dichtung Stimme nicht vernimmt!

3. **Martin Wohlrab**, Ästhetische Erklärung klassischer Dramen. 5. Bd.: Sophokles' König Ödipus. 75 S. Dresden 1904, L. Ehlermann. 1,50 M.

Seit Jahrgang LIV (1901) haben an dieser Stelle immer ein oder mehrere Bändchen ästhetischer Dramen-Erläuterungen Wohlrabs angezeigt werden können, mit kleinen Einwendungen immer zustimmend, noch nie aber ist die Freude und Zustimmung auch so rückhaltlos gewesen, wie bei diesem Bändchen. Zwar daß Ödipus' Leiden nicht die Buße für ein Schuldigwerden durch Übereilung, durch Gewalt- und Freveltat, sondern nur eine Veranschaulichung der alten Wahrheit, daß Menschenwitz armselig und ohnmächtig ist gegenüber Göttermacht und Götterwillen: diese Einsicht in Sophokles' Drama sollte man kaum für so selten halten, als es nach des Verfassers Vorwort scheinen muß. Aber in einer ganzen Reihe von Punkten finde ich, von Einzelheiten zu schweigen, das Verständnis hier bedeutend gefördert und vertieft. Ich nenne nur die Art, wie aus Jokastes Abgang V. 1070 und Ödipus' Aufnahme der Botenmeldung das retardierende Moment, daß Ödipus sich für einen in Armut Geborenen, von den Göttern zum Glückspilz Erkorenen hält und auch den vorher schon auf der rechten, bangen Fährte gehenden Chor in dieselbe Verblendung fortreißt, also daß die folgende Katastrophe nur um so furchtbarer wirkt. Diese Deutung ist nur der Abschluß der überzeugend durchgeführten Kontrastierung zwischen Jokaste, die von der Vermählung mit dem glücklichen Sphinxrätsellöser an über Orakelglauben sich erhaben gedeucht und damit gescheitert ist, und Ödipus, der in diesem Glauben immer Halt und Hilfe gesucht und nun doch auch scheitern soll mit seiner Weisheit, um die sein Volk ihn anbetete. Die Krone aber der Wohlrabschen Deutung bedeutet es, daß er zur Durchführung dieses Grundmotivs keine jede echt tragische Wirkung lähmende, wahllos treffende, tückisch grausame Schicksalsmacht braucht, sondern in dem früheren Verzicht auf volle Aufklärung über seine Herkunft wie den Mörder des Laios zwar keine Schuld, aber wohl die Verfehlungen nachweist, die ihm sein Schicksal bereitet haben. Ödipus' Selbstblendung bleibt dann für Wohlrab nicht bloß der Ausdruck des Wunsches, nicht sehen zu wollen, was er nie erblickt haben sollte, seine Kinder aus seiner Mutter Schoße, sondern wird symbolisches Selbstgeständnis des so weise Gerühmten und doch so blind Gewesenen von seiner mangelnden Einsicht. Und endlich wird dieser Tor, der so unglücklich geworden ist, durch irrendes Wissen für Wohlrab ein Beweis für die griechische Grundanschauung, die von Sokrates nur deutlicher formuliert, nicht zuerst ausgesprochen worden sei, sondern schon von Homer an herrsche, daß Wissen Tugend, Torheit Frevel und die Quelle alles Bösen sei.

4. **J. Stuhrmann**, Die Idee und die Hauptcharaktere der Nibelungen. 2. Aufl. 91 S. Paderborn 1904, F. Schöningh. 1,20 M.

Im ersten Teil der Schrift (S. 1—36) werden die mannigfaltigen Gestaltungen verfolgt und in seinen Linien nachentwickelt, die der Nibelungenmythus nach Stoff, Motiven und Gehalt im Laufe der Jahrtausende vom Naturmythus durch die nord- und südgermanischen Sagenbildungen hindurch bis zu der Stufe erfahren hat, wo er, aufs reichste erweitert, im Nibelungenliede der Spiegel der gesamten tatenfrohen und zugleich gemütsreichen ritterlichen Weltanschauung wurde. Der 2. Teil, S. 37—91, enthält die Charakterstudien zu 7 Hauptgestalten, der Dichtung, gleichmäßig auf den Zeugnissen des Liedes und der sagengeschichtlichen Entwickelung gegründet, so daß jenes den Gesamtriß bestimmt, störende Züge in seinen Bildern aber nicht verwischt, sondern aus dieser erklärt werden. Die Schrift zeigt eine Verbindung von philosophischer Tiefe, ästhetischem Feinsinn und nüchterner Beherrschung der sprach-, sagen- und literaturgeschichtlichen Forschung, die desto wohltätiger und fördernder wirkt, je seltener sie ist. Sie kann überhaupt nicht genug empfohlen werden, da sie vergeblich ihresgleichen darin suchen dürfte, in solcher Knappheit zugleich so tief und allseitig in die vom Nibelungenliede gestellten Probleme einzuführen. Nur als Zeichen der inneren Anteilnahme, die die Studie dem Berichterstatter abgenötigt hat, möchte er zu der Charakteristik Günthers zwei Bedenken äußern. Einmal scheint mir diesem S. 79 überhaupt noch zuviel Selbständigkeit beigemessen, gerade auch zu edeln Entschließungen, und im besonderen als Beleg für seinen Geiz — also das ältere, auch von Stuhrmann gesuchte Motiv — die Art nicht genügend gewürdigt, wie ihn Siegfried erst von Geldforderungen an die gefangenen Könige abbringen muß. Weiter sagt Stuhrmann S. 81, es werde im Nibelungenlied nicht gesagt, welche Beweggründe Gunther zur Werbung um Brunhild veranlassen. Hebbel, der nur der verdeutlichende Interpret des Dichters sein wollte, hat sie aber in den Strophen 328 ff. gefunden: sie wurzeln in einer Anlage, die nach dem Höchsten vorschnell greift, sich auch eigenwillig nicht davon abbringen läßt, obwohl sie doch die Kraft zu selbständiger Gewinnung nicht besitzt; eben deshalb finden schließlich Hagens Einflüsterungen Gehör, eben deshalb darf wohl aber auch die Rücksicht, die Gunther auf seine großen Vasallen nimmt, nicht so sehr, wie es S. 80 geschieht, als Ausfluß bloßer Liebenswürdigkeit gefaßt werden.

Für Besitzer der 1. Auflage, die ich nicht zur Hand habe, sei bemerkt, daß nach dem Vorwort in deren Besprechungen geäußerte Wünsche berücksichtigt und namentlich die ersten Abschnitte und die Charakteristik Gunthers in etwas veränderter Gestalt erscheinen, also daß die neue Auflage auch neben der ersten ihren besonderen Wert hat.

5. **Wilh. Stein**, Erläuterung des Nibelungenliedes. Für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht herausgegeben. VIII u. 85 S. Habelschwerdt 1904, Frankes Buchh. 90 Pf.

— — Erläuterung des Gudrunliedes. Für den Schulgebrauch herausgegeben. VIII u. 51 S. 60 Pf. Ebda. 1904.

Von den 5 Abschnitten des Schriftchens enthält der 1. die Quintessenz dessen, was in Leitfäden über die älteste Literaturgeschichtsentwickelung zu stehen pflegt; der 2. den Inhalt der nordischen Nibelungensagen und des Liedes vom hörnernen Siegfried; der umfangreichste 3. (S. 17—62) eine Inhaltsangabe zum Nibelungenliede, eine Vergleichung desselben mit der nordischen Sage und Würdigungen des Liedes nach

Aufbau, mythischen, historischen und christlichen Bestandteilen und nach den Charakteren; der 4. berichtet von der Geschichte und Form des Liedes und Urteilen darüber, der 5. bietet in buntem Allerlei Textproben, Beziehungen zum Märchen, dichterische Verwertungen der Sage und den Text einiger stofflich verwandter lyrischer Gedichte. — Ganz entsprechend ist das Heftchen über das Gudrunlied angelegt.

Die Zusammenstellungen können wohl, zumal in Anmerkungen zahlreiche sachliche Schwierigkeiten, alte Sitten und Gebräuche erklärt werden, zu einer ersten populären Einführung des Seminar- und Volksschullehrers in das Nibelungenlied und die damit zusammenhängenden Fragen dienen.

6. **Siegfried Robert Nagel**, Die Hauptwerke der deutschen Literatur. Im Zusammenhang mit ihrer Gattung erläutert. VI u. 176 S. Wien 1904, F. Deuticke. 2 M.

Wie in den im Jahresberichte von 1902, S. 237, angezeigten „Maturitätsfragen aus der deutschen Literaturgeschichte" deren Entwickelungsgang für Maturanten zurecht gelegt war, so sollte die ursprünglich als zweiter Teil dazu gedachte vorliegende Schrift ähnlich die Hauptwerke der deutschen Schulschriftsteller nach ihrem Inhalte zurecht legen. Indem aber bei der Ausarbeitung auch nicht in den Mittelschullehrplan gehörige Werke aufgenommen wurden, ist die Schrift überhaupt zu einer Art Poetik in Analysenmustern geworden für Leser überhaupt, die einen Wegweiser für ihre deutsche Lektüre und Fingerzeige über Bedeutung, Quelle, Stellung der wichtigsten Dichtungen brauchen. In den 3 Teilen Innendichtung oder Lyrik (S. 3—6), Außendichtung oder Epik (S. 7—51) und Bühnendichtung oder Dramatik (S. 52—168) geht jedesmal eine Einleitung über das Wesen und die Arten der Dichtungsgattungen voraus, dann folgen in der angedeuteten Art Beispiele dazu in Analysen und Würdigungen: Epos von den Nibelungen bis zu Geibelschen Balladen und Voßschen Idyllen, Romane und Novellen vom Simplicissimus bis zu Grillparzers Armem Spielmann, Kellers Grünem Heinrich und Spielhagens Problematischen Naturen, die Dramen Lessings, Goethes, Schillers, Kleists, Grillparzers, Freytags, Otto Ludwigs und Hebbels. Die Schrift verdient die gleiche Anerkennung, wie 1902 desselben Verfassers „Maturitätsfragen".

7. **Fritz Achenbach**, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise. II. Teil; Oberstufe. 3. Aufl. VIII u. 239 S. Cöthen 1904, O. Schulze. 2,60 M.

Das Werk ist von L. O. Zimmermann im Jahresberichte von 1897, S. 311, charakterisiert. Dieser Teil enthält in der 3. Auflage drei neue Präparationen und einer größeren Anzahl der Lehrbeispiele sind die Denk- und Anwendungsstufe eingefügt und dabei ist vorwiegend die ethische Beurteilung berücksichtigt, dagegen die Form des Gedichtes außer acht gelassen. Wer Gedichte hauptsächlich für die Sittenlehre ausnützt, für den wäre das Buch in der neuen Auflage also noch brauchbarer geworden.

8. **Edm. Sträter**, Das Studienheft als Mittel zur Vertiefung. 40 S. Magdeburg 1904, Creutzsche Verlagsbuchh. 60 Pf.

Für den Lehrer, der seine Schüler, für den Leser überhaupt, der sich selbst dazu erziehen will, beim Lesen eines Gedichtes, einer Abhandlung, eines Buches bis zu dem Plan vorzudringen, der den Ver-

fasser leitete, bietet der Verfasser hier die Skizzierung vieler Strecken eines von ihm im Unterricht einer Oberrealschule gangbar gefundenen Weges, im wesentlichen Beispiele aus einem Studienheft, wie er es seine Schüler führen läßt. Anfangs von ihm geleitet, später immer selbständiger, schreiben sie in dieses links die Exzerpte, Strophe für Strophe, Szene für Szene, oder Absatz für Absatz, Romankapitel für Romankapitel in einen Satz fassend, rechts davon die daraus gewonnene Disposition. Auch wie er auf der Grundlage des so festgehaltenen Inhalts von Dichtungen und Lehrschriften Aufsätze und Vorträge, Betrachtungen solcher Dichtungen unter bestimmten Gesichtspunkten oder Charakteristiken entstehen läßt, zeigt der Verfasser. Die Art, Gedichte zu disponieren, ist die in Erläuterungswerken überhaupt übliche, die, Dramen aufzureißen, die Franzsche. Ob auch Gedichte diese Streckung auf das Pfahlwerk einer solchen Disposition nötig haben, ist mir fraglich. Im übrigen kann, schon wegen der Erfolge, die der Verfasser mit seinem Verfahren erzielt hat, diese wirklich in die Ausübung umgesetzte Methodik des Lektüre- und Aufsatzunterrichts nicht warm genug empfohlen werden. Sie wird zugleich bei allen Lehrern an anderen Schularten die alte Sehnsucht nach der 4. Wochenstunde Deutsch stärken, die es hiernach einem Oberrealschullehrer ermöglicht, was sie ähnlich mündlich üben, auch schriftlich festhalten zu lassen.

9. **H. Heinze u. W. Schröder, Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen. Leipzig 1904, W. Engelmann.**

   12. Bdchen: Aufgaben aus Lessings Philotas, Emilia Galotti u. Nathan der Weise. 2. Aufl. Von Dr. Schröder. 146 S. Kart. 1,40 M.

   13 Bdchen: Aufgaben aus Kleists Prinz Friedrich v. Homburg u. Hermannsschlacht u. Körners Zriny. 2. Aufl. Von Dr. Heinze. 116 S. Kart. 1 M.

   22. Bdchen: Aufgaben aus Shakespeares König Lear und Kaufmann von Venedig. Von Dr. Heinze. 61 S. Kart. 80 Pf.

   23. Bdchen: Aufgaben aus Uhlands Ernst, Herzog von Schwaben u. Ludwig der Bayer und aus Herders Cid. Von Dr. Schröder. 86 S. Kart. 80 Pf.

Bändchen 12 und 13 haben in der 2. Auflage durch Hinzufügung neuer Aufgaben, auch durch Ausscheidung einer oder der anderen weniger geeigneten gewonnen, die neuen Bändchen 22 und 23 sind bereits ganz in der ehedem geforderten Einheitlichkeit gearbeitet, die schon im Jahresbericht von 1899, S. 22, an der im gleichen Verlage erscheinenden gleichartigen Sammlung von F. Teetz anerkannt werden konnte.

V. Kunst- und Verslehre.

1. **Johannes Volkelt, System der Ästhetik. In zwei Bänden. XVII u. 592 S. I. Band. München 1905, C. H. Becksche Verlagsbuchh. 10,50 M., geb. 12 M.**

Hiermit ist die erste Hälfte desjenigen Werkes über Ästhetik ausgegeben, das berufen sein dürfte, für die Anschauungen der Gebildeten, zumal der Lehrenden in den nächsten Jahrzehnten die Grundlage zu bilden. Sie ist es durch die vielfache „Synthese“ — so sagt der sonst auch auf möglichst sprachreine Ausdrucksweise bedachte Verfasser —, durch die mannigfache Ausgleichung, die erstrebt und erreicht ist zwischen dem Großen und Wahren, das in der spekulativen Ästhetik etwa Schillers,

Hegels, Vischers — enthalten ist, und dem neuen psychologisch-zergliedernden Verfahren, zwischen der sinnlichen Grundlage, die das Ästhetische in Empfindung und Leiblichkeit, namentlich Bewegungs- und Gemeinempfindungen hat, und dem höchsten, vergeistigtsten Betätigungskreise unseres seelischen Lebens, innerhalb dessen es erst zustande kommt, zwischen dem Selbstgenusse der Subjektivität, der Spiegelung von Welt und Leben in dem zarten Stimmungselement, in dessen Ausdruck gerade der Fortschritt der neuesten Zeiten bestanden hat, und allem, was anderseits dem menschlichen Leben objektiven Wert und sachliche Ausfüllung verleiht. Der Verfasser stellt die Kunst von vornherein in den Zusammenhang mit dem Guten, überhaupt allen anderen Kulturwerten; aber in dieser Weise selbst als fördernde Kulturmacht gefaßt, wird dem Ästhetischen doch zugleich seine Eigenart, die Fülle und Weite seiner Freiheit gewahrt. Wer des Verfassers verwandte Arbeiten, wie „Franz Grillparzer als Dichter des Tragischen" oder die allgemeinere „Ästhetik des Tragischen" kennt, weiß, wie er nicht in die Luft der Spekulation hinausgebaute Gebäude errichtet, sondern von den Anschauungs-Mitteln, -Grundlagen der Werke, nicht einmal zuerst der Dichtergeschichte ausgeht und diese Werke von alten Zeiten bis in die neueste beherrscht. Aber hier ordnen sich dem Bau natürlich nicht nur alle literarischen Erscheinungsformen des Ästhetischen ein, was das Werk besonders dem Lehrer der Mutter- wie jeder fremden Sprache wertvoll macht, sondern alle Kunst ist in dieses System gefaßt, sodaß also auch der Zeichenlehrer seine Räume einmal durchwandern sollte. Auf bald drei Jahrzehnten akademischer Lehrtätigkeit und ihrer in der ersten Hälfte mehr erkenntnistheoretisch-psychologischen, in der zweiten wesentlich ästhetischen Studien beruhend, ist das Werk nicht nur der Abschluß eingehendster persönlicher Beschäftigung eines hervorragenden Hochschullehrers, sondern zugleich ein gewisser Abschluß der ästhetischen Fachstudien etwa in den letzten hundertfünfzig Jahren und zwar nicht nur Deutschlands, sondern auch des Auslandes.

Der vorliegende 1. Band umfaßt in 3 Abschnitten, einem einleitenden (S. 1—79) die „Methodische" und in zwei ausführlicheren S. 80—364 und S. 365—592 die „Beschreibende" und die „Normative Grundlegung der Ästhetik".

Möge uns bald der abschließende zweite Band des hochbedeutsamen Werkes beschert werden, auf daß mit unseren oft so tastenden Künstlern auch alle ernsten Genusses Beflissenen, vor allen aber wir Lehrer, die wir ja zu ästhetischem Genuß zu erziehen haben, in seinem ganzen Bau heimisch werden können.

2. **Karl Fischer**, Eduard Mörikes künstlerisches Schaffen und dichterische Schöpfungen. VIII u. 202 S. Berlin 1903, O. Elsner. 3 M.

In seiner großen Mörike-Biographie „nur so weit berührt, als es zum Verständnis des Lebens und Wesens des Dichters notwendig schien", erfahren hier dessen künstlerische Schaffensart und dichterische Schöpfungen ihre besondere eindringende philologisch-ästhetische Würdigung und Erläuterung. Von den 4 Büchern der Schrift legt das 1. die allgemeine Grundlage, indem es in sechs Kapiteln Mörikes Genie und Anlagen, die für ihn bestimmend gewordenen Bildungs- und Zeiteinflüsse, sein künstlerisches Schaffen im allgemeinen, die inneren Kunstmittel der Belebung, Vergleichung, Figuren, Empfindungsworte und -aus-

drücke und Beiwörter, Rhythmus, Metrum und Reim, die Sprach- und Stilformen behandelt. Die anderen 3 Bücher behandeln, nach Stoffgruppen geordnet, im einzelnen die lyrischen und epischen Gedichte, die Prosadichtungen, das Dramatische und Übersetzte nach Inhalt und Form, Entstehungsgeschichte und Aufnahme. Wenn Harry Maynes und Fischers Biographien die Grundlage für eine gerechte und genaue Beurteilung des Menschen Mörike gelegt haben, so ist diese Schrift ebenso bedeutsam und grundlegend für die Anweisung des gebührenden Platzes innerhalb der deutschen Literaturgeschichte, in der er nach Fischers Ausführungen S. 12 ff. unbedingt ganz anders als gewöhnlich geschehen ist, von den Romantikern abgerückt werden muß, und für das rechte Verständnis seiner Dichtungen. In seiner Lyrik unmittelbar neben Goethe tretend, ihm auch verwandt in der Auffassung vom Wesen der Dichtung, insofern sie als Bekenntnis, als erhöhte Darstellung wahren Lebensgehaltes erscheint, wird er hier von Fischer wirklich als Vertreter einer Kunst erwiesen, die Reinheit, Tiefe und Klarheit mit Anmut, Würde und einer — ihn von Goethe unterscheidenden starken Beigabe — Humor in vollendetem Einklange vereint zeigt und daher, wenn sie nun bald in allen ihren Werken frei wird, eine segensreiche Wirkung auf die Klärung der immer noch widerspruchsvoll durcheinanderschwirrenden Kunstauffassungen verspricht.

3. **Franz Clement**, Die Grundlagen der deutschen Dichtung. Betrachtungen eines Katholiken über die Bedingungen einer gesunden Literaturentwickelung. VIII u. 199 S. München 1904, R. Abt. 2 M.

„So weiß ich z. B. von einem Religionslehrer, der binnen kurzem zum Direktor eines Gymnasiums mit 400 Schülern avancieren wird, daß er sich vor der Prima glücklich pries, weil er seit seinen Gymnasialstudien nicht mehr nötig gehabt hätte, so gott- und sittenlose Männer, wie Schiller und Goethe, zu lesen. Von dem Religionslehrer einer Lehrerbildungsanstalt weiß ich, daß er die Lektüre Stifters strengstens rügte, Schiller nicht aus der Schulbibliothek herausgab und Rückerts Liebesfrühling unkeusch nannte." Was also auf S. 107 zu lesen steht, können wir Evangelischen kaum glauben, um so mehr wollen wir uns freuen, daß den katholischen Vergiftern des besten Bornes unsers Volkstums, unserer Kunst, aus ihrer eigenen Kirche jetzt doch immer öfter ein mutiger Gegner ersteht, und wir dürfen gleich dazusetzen, bei allem freudigen Bekenntnis zu den höchsten Zielen und tiefsten Schönheiten des Katholizismus ein berufener. Kein Reichsdeutscher, sondern im Luxemburgischen daheim, fühlt er sich aber mit den Deutschen Österreichs wie des Reiches als Rassedeutscher eins, läßt denn auch in dem Kapitel VI über „Kunst und Volkstum" hauptsächlich Adolf Bartels reden, frei auch über Luther, bekennt sich zu Gobineau, Chamberlain und dem Kunstwart, offenbar in der französischen Literatur besonders bewandert und im spezifisch Technischen vor allem auf Francisque Sarceys Quarante ans de théâtre fußend, weist er doch französischen Geist von deutschem Schrifttum ab, kennt Eucken und vorurteilsfreiere Würdiger der Kunst als die „Thomisten", sieht die großen Leistungen auf dem Gebiete der Literatur seit Luther überwiegend und auf dem der Literaturgeschichtsschreibung noch fast allein auf protestantischer Seite und verehrt als Größten der Großen, als einen Weltdichter, um den uns von allen Völkern beneidet zu sehen wir uns glücklich schätzen sollten, den

von seinen Glaubensgenossen, P. Baumgartner voran, so kleinlich und unwürdig und unehrlich bezeichneten Dichter des Faust, den man nur deshalb nicht zu viel lesen dürfe, weil man sonst den Geschmack an der übrigen Minderwertigkeit verliere!

Die Schrift zerfällt in 8 Kapitel, deren erste drei die Grundlagen zu der deutschen Dramatik, Epik und Lyrik darlegen, das 4. weist die Verwandtschaft nach zwischen Religion und Kunst, um derentwillen eben von der Freiheit echter Kunst für die Religion nichts zu fürchten ist, das 5. ähnlich frei und positiv das zwischen Kunst und Sittlichkeit, das 6. in schon gekennzeichneter Weise das zwischen Kunst und Volkstum. Im 7. werden unter Zurückweisung aller bisherigen Engherzigkeiten die künstlerischen und literarischen Aufgaben der deutschen Katholiken bestimmt, und im 8. zum Nachweis, wo zu deren Lösung, zur Gewinnung einer nationalen und universalen Menschheits- und Höhenkunst anzuknüpfen sei, „Unsere Meister", darunter auch einige außerdeutsche Dichter der Weltliteratur gewürdigt, man kann im ganzen sagen, etwa nach demselben Maßstabe wie bei Bartels. Ein Anhang stellt in der Einteilung der ersten 3 Kapitel frei und vorurteilslos die Werke aus Heimat und maßvoll auch aus der Fremde zusammen, die der gebildete Deutsche in seiner Bücherei stellen und — gelesen haben sollte.

Gewiß, wenn diese Stimme aus dem römischen Deutschland im eigenen Lager erhört würde, dann wäre die Zeit da, die der Verfasser schon gekommen fühlt, „die Zeit, wo wir Katholiken den ehrlichen Künstlern anderer Weltanschauungen die Hand reichen werden". Daß wir vom anderen Bekenntnisse gern einschlagen würden, bedarf für Clement und Leser seines Geistes nicht erst der Versicherung und so können wir der programmatischen Schrift nur offene, oder doch zu hören willige Herzen an allen Stellen wünschen, die Kunst zu schaffen oder zu vermitteln bestellt sind, so wenig wir uns deshalb unseres eigenen, abweichenden Urteils über manche Frage begeben. — Kleists „Käthchen" z. B. können wir nicht als volles Milieudrama, Goethes Iphigenie nicht als bloßes Lesedrama gelten lassen, und wenn Clement die Dichtung unserer ersten Blütezeit allgemein höher, „viel höher" schätzt als die der zweiten, einer bloßen Blütezeit großer Individuen, so trägt er in dieser Würdigung ebensogut noch ein Stück Schale katholischer Systemgebundenheit an sich, wie mit „der Ansicht, daß einzig und allein die Glaubensform des Katholizismus einer religiösen Höhenkunst vorstehen kann".

Ein Versehen ist S. 169 stehen geblieben: Das Versenken in diese Meister darf uns *nicht abhalten*, die Nationalliteratur anderer Völker *zu vergessen und gering zu achten*.

4. **W. Buchner**, Die deutsche Dichtung. Die Lehre von ihren Formen und Gattungen. Ein Abriß für Realschulen, höhere Bürger- und Mädchenschulen sowie Lehrerinnenseminare. 96 S. 8., verb. Aufl. Von H. Werneke. Essen 1904, G. D. Baedeker. 1 M.

Inhaltlich nicht verändert, sondern nur sprachlich noch mehr geglättet, erscheint hier ein Buch, das dort noch immer seinen Nutzen haben kann, wo die Form und die Formen der Dichtung einen *besonderen* Lehrgegenstand bilden. Der 1. Teil „Von den Formen der deutschen Dichtung und Prosa" behandelt in 6 Abschnitten deren Wesen, die Messung und Betonung der Silben, Versfüße, Reime, die wichtigsten Vers- und die wichtigsten Strophenarten (S. 1—57), der 2. Teil handelt in 4 Abschnitten von den Gattungen der deutschen Dichtung.

5. **Otto Anthes**, Dichter und Schulmeister. Von der Behandlung dichterischer Kunstwerke in der Schule. 71 S. Leipzig 1904, R. Voigtländer. 80 Pf.

Auf das Schriftchen mußte schon im vorigen Jahresberichte Bezug genommen werden. In einer Zeit, wo noch eben die überbreite Zerklärerei der Dichtwerke ihr Wesen treibt und anderseits Stimmungs- und Kunstschwärmer, alle Notwendigkeit verkennend, die Dichtungen ohne jede Erklärung, lediglich durch den Vortrag vermittelt wünschen, kann das Heftchen, das den rechten Mittelweg einschlägt, nicht genug empfohlen werden. Außer 9 Abschnitten, die Fehler der herrschenden Methode launig geißeln, enthält es 10 andere, in denen jener nur auf Erschließung des eigentlichen künstlerischen Sehens und Verstehens gerichtete Mittelweg an Beispielen aus Lyrik, Epik und Drama, aus Dichtung und einmal auch aus Prosa vorbildlich veranschaulicht wird. Eine Erfahrung des Verfassers, die für diesen Weg spricht, ist im vorigen Jahrgange S. 223 mitgeteilt worden.

6. **J. Batz**, Wege zur künstlerischen Erziehung und literarischen Bildung der Jugend und des deutschen Volkes. Ratgeber für Eltern und Lehrer, Bibliothekare und Volks- u. Schülerbibliotheken, Volks- u. Bildungsfreunde. 3. Aufl. 112 S. Stuttgart, Franckhsche Verlagsbuchh. 30 Pf.

Seiner im Titel gekennzeichneten Aufgabe dient das praktische Schriftchen, das selber wie in den angehängten 20 Anzeigenseiten deutlich auch Buchhändlerinteressen dient, durch kurze wesentlich unter dem Zeichen des Weimarer Kunsterziehungstages von 1903 stehende Würdigungen der in den einzelnen Abteilungen empfohlenen oder bekämpften Bildungsmittel. Prof. Dr. Hartmann leitet das ganze Schriftchen durch eine Betrachtung: Kunst fürs Volk und künstlerische Erziehung der Jugend, und die IV. Abteilung durch eine zweite „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus" ein; in der II., der literarischen Abteilung, bespricht der Herausgeber die Literarische Bildung, Die vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften, Tendenziöse Jugendschriften, Indianergeschichten und das Grossobuch, Billige Bücher als Jugend- und Volkslektüre, Die Schülerbibliotheken und in der III. Abteilung (Bilderbücher) Künstlerisch ausgestattete Bilderbücher. Außerdem enthalten die drei Abteilungen II—IV umfangreiche Verzeichnisse literarisch wertvoller Jugendschriften, künstlerisch ausgestatteter Bilderbücher und Prachtausgaben, sowie — dieses aus besonderer sachmännischer Feder (E. Hörle) — künstlerischer Bilder und künstlerisch ausgeführter Anschauungsbilder. — In der literarischen Abteilung wesentlich auf den Festsetzungen der vereinigten Prüfungsausschüsse beruhend, machen sich Bedenken der schon im vorigen Jahrgange S. 222 geäußerten Art auch hier geltend: „Hermann und Dorothea" steht z. B. in Abteilung IV unterm 13. Jahre, Frommelsche Erzählungen wie: „In des Königs Rock", oder „Aus dem untersten Stockwerk" aber erst unter 8 für das reifere Alter! Gut sind freilich die empfohlenen Bücher alle, und so wird das billige Büchel gewiß vielen ein willkommener Berater sein.

7. **Chr. Ufer**, Deutsche Sprache und Dichtung. Die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Weimar. Eine Beurteilung. 63 S. Altenburg 1904, O. Bonde. 1 M.

Eine Beleuchtung der Weimarer Tagung von gegnerischer Seite, von einem unbedingten Verehrer Herbarts und Zillers! Wer wollte

etwas dagegen sagen, wenn nur die Absicht, eigenen und vermeintlich gefährdeten Ruhm der gesamten Lehrerschaft zu retten, nicht gar so deutlich zu merken, die Rolle des Bakkalareus im Faust, Zweiter Teil, gar so von oben herab nachgespielt würde von einem, der S. 2 seine Anwürfe gegen die Tagung mit dem Vorwurfe beginnt, diese habe ihren Mund ungehörig aufgetan, indem sie sich selbst als „innere Notwendigkeit", als „unumgängliches Bedürfnis" bezeichnet usw. Es besteht kein Zweifel, die für eine Lehrerversammlung ausgearbeitete Beurteilung wird mit ihren Reißern dort wirken, zumal wenn die Hörer dem Gebiete angehören, wo der Verfasser alles besser in Ordnung weiß als anderwärts. Sie enthält auch gar manche berechtigten Einwendungen gegen in Weimar vorgebrachte Ausführungen, das bin ich — entsprechend meiner Beurteilung im vorigen Jahrgange dieser Berichte S. 207—226 — der letzte in Abrede stellen zu wollen. Aber man wundert sich immer wieder, warum der Verfasser sich ereifert, weil man oft unwillkürlich an Gretchens Worte erinnert wird: „Ungefähr sagt das der Pfarrer auch, Nur mit ein bißchen andern Worten." Wenigstens an diesen Stellen hätte sich der Verfasser doch freuen sollen, daß die Veranstalter des Kunsterziehungstages eine Stelle schufen, wo auch seine Wünsche und Forderungen an die Schulbehörden und Regierungen einmal weither vernehmbar erklingen konnten!

VI. Schulreden und Schuldichtungen.

1. **Adolf Hynitzsch**, Erinnerungen an vergangene Tage. Reden und Abhandlungen. 167 S. Quedlinburg 1904, A. Schwanecke. 3 M.

Die 11 Reden, beim 400. Geburtstage Luthers und dem 100. Wilhelms I., dem 100. Todestage Klopstocks, beim 350jährigen Jubiläum des Quedlinburger Gymnasiums, bei Trauerfeiern aus Anlaß des Todes Wilhelms I. und Bismarcks, beim Jahrhundertschluß, bei einem Geburtstage des Kaisers und eine Erntedankfestpredigt, werden in ihrer großzügig innerlichen Auffassung und schönen Sprache gewiß vielen Hörern von ehedem, denen sie hiermit dargeboten werden, auch willkommen sein. Auch von den 4 Abhandlungen (über Klopstocks Messiade, Die Parabel von den drei Ringen in Lessings Nathan der Weise, Goethes Iphigenie nach ihrem sittlich-religiösen Gehalte, Das Leben des Traums und der Traum des Lebens), besitzen die beiden letzten, ein Vortrag in einer Versammlung des Gustav Adolf-Vereins von 1904 und eine mehrfach überarbeitete Programmabhandlung vom Jahre 1903, nicht nur aus denselben Gründen, sondern auch wegen der eindringenderen Behandlung ihrer Gegenstände bleibenden Wert.

2. **Johann Drescher**, Elternabende. Anleitung zu deren Veranstaltung und Vortragsstoffe nebst einem Anhange, enthaltend Ansprachen für Schulfeierlichkeiten. VIII u. 183 S. Wien 1904, A. Pichlers Witwe & Sohn. 2 M.

Aus der doppelten Einsicht, daß Fühlung und Zusammenarbeiten mit den Eltern zur Erreichung der der Schule gestellten Aufgabe unerläßlich, Eltern aber nicht mit noch so strengen Vorschriften zu gewinnen sind, sondern nur, indem man aufklärend, werbend unter sie tritt, bietet hier ein Grazer Volksschuldirektor eine Darlegung über den

Wert darauf abzielender Veranstaltungen und als praktische Beispiele, was und wie bei solchen Gelegenheiten gesprochen werden soll, eine Reihe Vorträge und Ansprachen teils von sich selbst (9), teils von fünf getreuen Helfern (7), dar. 25jährige Tätigkeit, während deren er sich bei allen Empfindungen von der Mühe und Plage solcher Versammlungen doch von ihrem diese aufwiegenden Segen immer wieder überzeugt hat, geben ihm nicht nur das Recht, sondern auch Stoff und Fähigkeit, Förderliches zur Sache zu sagen. Die höchst lehrreiche Schrift wird gewiß beitragen zur Erfüllung seiner Erwartung, daß auch dort, wo die Eignung, solche Elternabende mit gesichertem Erfolg zu veranstalten, noch fehlt, bald vielen Lust und Liebe und Mut dazu kommen werden, wenn sie aus solchen praktischen Vorführungen, womöglich freilich außerdem aus persönlicher Anschauung die Überzeugung von der Ausführbarkeit gewonnen haben. Nun, wenigstens Schwarz auf Weiß können sie keine besseren Vorführungen finden als diese Schrift bietet.

3. **Karl Gebser**, Friede auf Erden. Weihnachts- und Charakterstück in zwei Aufzügen. 44 S. Leipzig 1904, A. Hahn. 80 Pf.

Müller und Förster der Nachbarschaft leben seit Jahrzehnten in tödlichem Haß, weil dieser jenes Jugendgeliebte heimgeführt hat, und daß der einzige Sohn des Müllers dann nicht nur studiert, der erste der Familie, der der Müllerei untreu wurde, sondern auch die Tochter aus des Försters Ehe mit seiner früh verstorbenen Jugendgeliebten heimgeführt hat, entfremdete ihn auch dem einzigen Sohne, der mit Frau und Kindern die Mühle nie wieder betreten durfte. Wie beim Lichte des nach fünfzehn Jahren in der Mühle zum ersten Male wieder brennenden Tannenbaums und unter den Klängen der Weihnachtslieder und Christnachtglocken endlich die Feindschaften sich lösen, das ist wirklich ein Fritz Uhdesches Weihnachtsbild, und nach der Wirkung, die das bloße Lesen auf den Berichterstatter geübt hat, zu urteilen, ist das beigegebene Urteil über frühere Weihnachtsspiele des Verfassers wohl glaublich, daß sie mit durchschlagendem Erfolge gegeben worden seien. Die Personenzahl beträgt 10 einschließlich 2 Kindern, und genaue szenerische Anweisungen sind beigegeben.

4. **G. M. Meyer** u. **Walther Hardt**, Zur Geburtstagsfeier des Kaisers Wilhelm II. in der Schule. II. Bd. Festreden, Festspiele und Gedichte. 82 S. Danzig 1904, A. W. Kafemann. 1 M.

Es mag nicht immer leicht sein, zumal für jahraus jahrein selber denselben Festdienst zu leisten verpflichtete Lehrer, den rechten Stoff zur Feier landesherrlicher Geburtstage zur Hand zu haben. Solchen wird er hier für Preußen geboten bis auf Gesangbuchlieder, Bibelworte und Gedichte, die zu den 7 schlichten Festreden passen, einem Bilde aus den Kämpfen der Deutschritter, zwei Vergleichen des regierenden Kaisers mit Vorfahren und vier Würdigungen einzelner Seiten seines Wesens und Wirkens. Von den Festspielen hat das erste: „Der neue Herr" (S. 26—32) die Besitzergreifung der Mark durch die Hohenzollern zum Gegenstand, das zweite: „Hammer oder Amboß" (S. 33—52) zeichnet drei Bilder aus dem Leben des Großen Kurfürsten, das dritte „An des Reiches Ostmark" (S. 53—66) drei Szenen aus König Heinrichs Bemühungen um die Bezwingung und Christianisierung der Slawen der Mark in den Jahren 928 und 934.

5. **Carl Cornelius**, Vaterländische Ehrentage. Patriotische Gedichte für Schulen und Vereine gesammelt und nach Stufen geordnet. 113 S. Dillenburg 1904, Gebr. Richter. 1 M.

In den Abteilungen I—III (S. 1—61) für Mittel- und Volksschulen und die unteren, IV und V für die oberen Klassen höherer Lehranstalten berechnet, sind die Gedichte zusammengestellt, um durch Sammlung seltener Dichtungen der Gefährdung zu begegnen, die die Wiederholung immer derselben Gedichtvorträge für die Lust am Besuche vaterländischer Feiern bedeuten könnte. Aber ist auch manches sonst nicht immer bequem Erhältliche geboten, so ist anderseits eben um dieses Zweckes willen auch viel poetisch recht Minderwertiges aufgenommen. Überdies ist die Sammlung wesentlich auf preußische Schulen berechnet.

6. **Bernhard Maydorn**, Deutscher Sang. Liederbuch für Sprachvereine. Im Auftrage des Thorner Zweigvereins und mit Unterstützung durch den Hauptvorstand des Allgemeinen deutschen Sprachvereins herausgegeben. 111 S. Thorn 1902, E. F. Schwartz. Kart. 50 Pf.

Zunächst für Sprachvereine zusammengestellt, damit dem üblichen Bestande gediegener ernster und launiger Lieder auch solche zum Preise der deutschen Sprache und der Bestrebungen des Vereines beigesellt werden konnten, ist die sauber gedruckte, alphabetisch geordnete billige Sammlung auch allen denen zu empfehlen, die die geselligen Abende der Jugendvereine zugleich zur Erwärmung für die in unserem Vaterlande noch immer nicht ernst genug genommene Pflege der Muttersprache nützen möchten. Der zuverlässige Text, der auf den maßgebenden Quellen beruht, außer wo vereinzelt ein zum Gemeingut gewordener Tonsatz die Gestaltung des Wortlauts berechtigterweise beeinflußt zu haben schien, die sorgfältige Angabe je einer Weise, des Tonsetzers wie des Dichters und des Entstehungsjahres macht die Sammlung ernsten und heiteren Sanges zugleich zu einer Quelle reicher Belehrung.

7. **Martin Richard Kabisch**, Lores Beruf. Novelle. 143 S. Stuttgart, Strecker & Schröder. 2 M.

Eine recht verständige Geschichte, die sich gegen das Streben der weiblichen Jugend nach den Männerberufen kehrt. Um die Verbindung mit einem Jugendgeliebten betrogen, hofft Lore, die älteste hochgesinnte Tochter eines frühgestorbenen Gymnasialrektors, ihren Wert durch Gewinnung einer selbständigen Stellung zu erweisen, sieht sich aber mit ihrem Können dann nur gemeiner Ausnützung preisgegeben und findet ihr Glück erst, als ein Bekannter des Hauses ihre Tüchtigkeit und Seelengüte erkennt und sich mit ihr ein eigenes Heim gründet.

V. Deutscher Sprachunterricht.

Von

Ernst Lüttge,

Lehrer in Leipzig.

Übersicht.

Wenn man den gegenwärtigen Stand des Unterrichts in der Muttersprache nach der Literatur über diesen Gegenstand beurteilt, muß man zu der Ansicht gelangen, daß man die Sprache viel zu häufig „als einen Lehrstoff behandelt, der außerhalb des Kindes stünde, mit dem also das Kind bekannt gemacht werden müßte, statt sie als etwas, was vom Kinde selbst ausgeht, als ein Ausdrucksmittel für Innenvorgänge im Erziehungsplan auftreten zu lassen" (R. Seyfert, Lehrplan, s. unter I, 8). Nach wie vor bilden die Sprachbücher, die dem Kinde seine Muttersprache in Form von Regeln und Übungssätzen, also in recht armseliger Gestalt, vor Augen führen, die Hauptmasse unter den literarischen Neuerscheinungen. „Auf unserem Sprachunterrichte," sagt Bezirksschulinspektor John in der „Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen" (XV. Jahrg., Heft V), „liegt mit schwerer Last die Sprachbüchermethode. Die Sprachbücher waren seinerzeit vielleicht eine Notwendigkeit, als es galt, manchem Lehrer einen Ratgeber zur Bearbeitung und Erreichung des Lehrzieles zu verschaffen; heute aber muß zugestanden werden, daß diese Bücher das Lehrziel total verrückt haben ... Das ganze dicke Sprachbuch bilden Sprachlehr- und Rechtschreibregeln, Sprachlehr- und Rechtschreibübungen ohne Wahl und Zahl, oft auch ganz ohne Geist und ohne Beziehung. Dieser Unterricht, der Sprachbuchunterricht, ist derzeit der Sprachunterricht fast aller unserer Schulen in Stadt und Land. Nachdem wir ihn Jahrzehnte schon mit Hartnäckigkeit betrieben, müssen wir wissen, wohin wir damit gekommen sind, was daran gut, was daran schlecht ist, wir müssen auch daran denken, nötigenfalls die verbessernde Hand anzulegen."

Das wollen die Verfasser des „Lehrplans für Sprachübungen" (Dr. Michel und Dr. Stephan, s. unter I, 13). Sie wollen das Gebäude der Sprachbildung errichten „nicht auf der Schwemm- und Schotterschicht" der Buch- und Gelehrtensprache, sondern auf dem festen Grunde der Haus- und Umgangssprache des Schülers. „Was das Kind beim Unterrichte in der Geschichte, Naturkunde und Erdbeschreibung hört und sieht, nimmt es im günstigsten Falle mit Interesse und einem gewissen intellektuellen Wohlgefallen auf. Aber die Stärke der Empfindung und des Gefühlstons, die dem anhaftet, was das Kind vielhundertmal in der Familie, im Hause, auf der Gasse, auf der heimatlichen Flur selbst erlebt, gesehen und gehört hat, ist in der Schule nur in seltenen

Fällen zu erreichen." Die Schüler müssen bei den Sprachübungen Gelegenheit finden, „ihre Sprache, die Sprache vom Markte des Lebens, vor das Forum und vor den Richterstuhl der Schriftsprache zu führen", und der Lehrer muß Gelegenheit finden, „nach allen Seiten regelnd, bessernd und veredelnd auf die Sprache der Kinder einzuwirken".

Um dies zu können, muß der Lehrer unausgesetzt an der Verbesserung und Vertiefung der eigenen Sprachbildung arbeiten; zunächst an der Verbesserung der Aussprache, damit er auch nach dieser Seite hin seinen Schülern ein Muster geben kann. Dazu bietet sich ihm Vietors „Deutsches Lesebuch in Lautschrift" (s. u. I, 4) als Führer an. Um aber eine musterhafte Aussprache auch mit Verständnis lehren zu können, muß er mit den Gesetzen der Lautbildung, wie sie die Lautphysiologie lehrt, vertraut sein. Prof. Dr. Luick in Graz („Deutsche Lautlehre", s. u. I, 3) fordert von jedem Gebildeten und damit in erster Linie von dem Lehrer des Deutschen, daß er imstande sei, unter gewissen Umständen sich zu einer Aussprache zu erheben, die sich dem Charakter des Gemeindeutschen nähert, und gibt in seiner Schrift, die sich auf E. Sievers „Grundzüge der Phonetik" stützt, eine treffliche Einführung in das Studium der Phonetik.

Die Phonetik bildet indes nur einen Teil der sprachwissenschaftlichen Ausrüstung des Lehrers. Ein tüchtiger Sprachunterricht, der jede sich darbietende Gelegenheit weise ausnützen will, erfordert von dem Lehrer eine Vertrautheit mit der Muttersprache in allen ihren Beziehungen. Dazu genügt nicht das bißchen Schulwissen, das die Leitfäden und Handbücher bieten; er muß tiefer eindringen und seine Muttersprache vor allem mit geschichtlichem Blick betrachten lernen. „Die deutsche Sprache" von O. Behaghel (s. u. I, 1) ist zwar nicht für methodische Zwecke geschrieben, aber sie ist doch wie kein anderes Werk geeignet, den Lehrer mit der geschichtlichen Entwickelung und dem gegenwärtigen Bestande der deutschen Sprache bekannt zu machen. Auch O. Weise gibt in seinem bereits in 5. Auflage vorliegenden Buche: „Unsere Muttersprache" (s. u. I, 2) eine lehrreiche und zugleich gefällige Darstellung von ihrem Werden und Wesen. Erfreulicherweise beginnt man jetzt schon auf den Seminaren damit, den künftigen Lehrer an eine wissenschaftliche Betrachtung der Muttersprache zu gewöhnen. Nach den neuen preußischen Lehrplänen für Lehrerbildungsanstalten erstrecken sich die sprachlichen Belehrungen im Seminar „auf die elementare Phonetik behufs Herbeiführung der Erkenntnis der Grundbedingungen einer lautrichtigen und lautschönen Aussprache des Hochdeutschen, auf eine Übersicht über die hauptsächlichsten deutschen Mundarten, ihre Gebiete und ihre Bedeutung, sowie auf die äußere und innere Entwicklung der Muttersprache sowohl hinsichtlich der Veränderung der Laute und Formen, als des Wandels der Wortbedeutungen". In der „Deutschen Sprachlehre für Lehrerbildungsanstalten" von Dr. Schindler und Volkmer (s. u. II, 2) liegt ein von Sachkenntnis und pädagogischem Verständnis zeugender Versuch vor, die ministerielle Verordnung in die Praxis umzusetzen. Die Verfasser betrachten jede Unterweisung, welche die Muttersprache zum Gegenstande hat, als eine Art Heimatkunde; „hier wie dort kann das Ziel nur darin liegen, aus dem unbewußten Kennen ein bewußtes Verstehen, aus dem achtlosen Sehen ein liebevolles Schauen und Beobachten zu machen." Die deutsche Sprachlehre für Deutsche ist, richtig verstanden, „nur ein Erschließen alter, nimmer versiegender Quellen, deren Rauschen zwar nur das Ohr des Eingeweihten vernimmt,

deren geheime Wirkung aber auch der Ungebildete in der dunklen Tiefe seines Sprachgefühls verspürt" (Vorwort).

Überhaupt gewinnen die Grundsätze der neueren Sprachwissenschaft und Psychologie immer deutlicher erkennbaren Einfluß auf die Gestaltung des grammatischen Unterrichts in den höheren Lehranstalten. Die für diese bestimmten Sprachbücher suchen sich mehr und mehr freizumachen von den starren Gesetzen der althergebrachten Schulgrammatik und dem Schüler mit der Betrachtung der Wortform auch das Verständnis der Wortseele zu erschließen. In den Neubearbeitungen älterer Schulbücher führt dieses Bemühen zwar oft nur zu dürftigem Flickwerk; aber es gibt daneben auch Werke, wie die „Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten" von Dr. Süterlin und Dr. Waag (s. u. II, 1), die entschlossen neue Bahnen betreten und die Hauptaufgabe der sprachlichen Unterweisung darin erblicken, zu zeigen, „wie die jetzige Sprache als etwas Gewordenes und Werdendes aufzufassen ist, wie in dem mannigfaltigen Nebeneinander in Ausdruck und Lautform sich das Vergangene widerspiegelt und das Künftige sich vorbereitet".

Ein wenig erfreuliches Bild von dem gegenwärtigen Stande des Unterrichts in der Muttersprache bieten die zahlreichen Sprachhefte für Volksschulen. Es ist geradezu erstaunlich, wie unbekümmert um neuere methodische Anschauungen über Aufgabe und Umfang des grammatischen Unterrichts, über den Wert der gesprochenen Sprache gegenüber der geschriebenen u. dergl. m. manche Verfasser auf den altgewohnten Pfaden weiter wandeln. Zwar das Vorwort bekundet meistens den besten Willen, „berechtigten Bestrebungen" gerecht zu werden, den grammatischen Wissensstoff auf das Notwendigste zu beschränken und die mündliche Sprachpflege gebührend zu berücksichtigen; aber in der Ausführung operiert man vielfach immer noch mit grammatischen Unterscheidungen, die für die Verbesserung der Sprache völlig wertlos sind: mit den Arten der Deklination und Konjugation, mit der genauesten Klassifizierung der Ergänzungen, Umstandsbestimmungen, Nebensätze u. dergl. Und daß dabei die mündliche Sprachpflege zu Gunsten der schriftlichen zurücktritt oder gänzlich vernachlässigt wird, das liegt eben in der Natur der Sache, weil man es bei Benutzung einer Sprachschule immer nur mit der sichtbaren Gestalt der Muttersprache zu tun hat. Dieser Übelstand wird sich auch bei den besten Sprachschulen nie ganz vermeiden lassen, auch bei solchen nicht, die in weitestgehender Weise auf die Verbesserung der Umgangssprache abzielen, wie es z. B. die Sprachhefte von H. Schmidt und E. Wilke tun (s. u. II, 12). Vieles außerdem, was hier paragraphenweise vorgeführt wird, wie z. B. wortkundliche Belehrungen, kann recht wirksam nur gelegentlich behandelt werden, also dann, wenn gerade ein lebhaftes Interesse dafür vorhanden ist; und dazu ist erforderlich, daß dem Lehrer der ganze gut ausgewählte Stoff, wie ihn die obengenannten Sprachhefte bieten, jederzeit in dem Schatze der eigenen Sprachbildung zur Verfügung steht, ohne daß er sich und seine Schüler an die Paragraphen eines gedruckten Leitfadens bindet. Auf diesen Umstand weisen auch Keller und Neidhardt in der Begleitschrift zu ihrem „Lese- und Sprachheft in Schreibschrift hin" (s. u. II, 32), wo sie auf S. 15 über die Behandlung der Wortbildung in den Sprachschulen sagen: „Man ist wiederum auch hier vielfach systematisch vorgegangen, indem man die zahlreichen Wortbildungselemente sammelte, gruppierte und dem Schüler übermittelte, damit er mit ihrer Hilfe nun die Wortbildung vollziehe. Aber wie dieser Weg der Entwickelung der

Sprache nicht entspricht, so stellt er auch keine naturgemäße Einführung des Kindes in die Wortbildung dar."

Mit der zuletzt erwähnten Schrift betreten wir das Gebiet des **Rechtschreibunterrichts**. Sie weist auf mancherlei Mängel hin, die dem Betrieb dieses Unterrichts anhaften. Ein Mangel resultiert z. B. aus dem engen Anschluß der orthographischen Übungen an den Sachunterricht, wie es viele Sprachbücher, mit besonderem Nachdruck auch Hähnel und Patzig (s. u. II, 9) fordern. Denn wenn man ein und dasselbe Sprachbuch an verschiedenen Schulen benutzt, wird dem Sachunterricht leicht Zwang angetan, weil er in der Wahl seiner Themen und in der sprachlichen Fassung seiner Ergebnisse auf den Gang des Sprachunterrichts Rücksicht nehmen muß. Das würde vermieden durch den Anschluß an das Lesebuch, dessen Benutzung eine Klarlegung des Inhalts vor Behandlung der Form ermöglicht (S. 4). Des weiteren „scheint ein Hauptfehler des orthographischen Unterrichts der zu sein, daß man allzusehr und zu zeitig gewisse Besonderheiten der Rechtschreibung betont, gelehrt und geübt hat, während das unbedingt Notwendige noch der Sicherheit entbehrt (S. 21). Aus einem ähnlichen Gedanken heraus fordert die Schrift: „Zur Umgestaltung des Unterrichts in der Rechtschreibung" (s. u. II, 39) eine gründliche Behandlung des Normalverfahrens beim Rechtschreiben, das in der Herleitung der Schriftgestalt aus der Lautgestalt, also in dem lauttreuen Schreiben besteht. Das setzt aber eine sorgfältige **mündliche** Sprachpflege voraus, die den Schüler an genaues Auffassen und Unterscheiden der einzelnen Laute gewöhnt. Die Übungshefte von R. Lange (s. u. II, 28) suchen diesem Grundsatze Rechnung zu tragen, obgleich der Schüler mit dem Buche in der Hand immer wieder mehr auf das Auge als auf das Ohr angewiesen ist.

Die Literatur für den **Aufsatzunterricht** besteht auch in diesem Berichtsjahre in der Hauptsache wieder aus Sammlungen von Musterbeispielen, die dem Lehrer bei der Wahl geeigneter Themen und der Gewinnung passenden Gedankenmaterials an die Hand gehen wollen. Die größte methodische Schwierigkeit aber, wie der Schüler zur Gedankendarstellung anzuleiten sei, wird durch solche Handreichung nicht geringer. Dieser Frage sucht Arno Schmieder in seiner kleinen Schrift: „Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage" (s. u. III, 1) beizukommen. Für die Wahl der Aufsatzthemen stellt er den wichtigen Gesichtspunkt auf: „Der Aufsatz darf nicht bloß das Ergebnis des Gelernten, sondern muß das ganze **Erlebnis** vorführen. Indem das Kind sich mit dem Gegenstande bekannt macht, erlebt es auch etwas." Dieser Gesichtspunkt wird in den meisten Aufsatzsammlungen zu wenig beachtet, indem man sich immer noch zu häufig auf trockene Wiedergaben von Unterrichtsergebnissen beschränkt. Den Forderungen der Kunsterziehung sucht er mit dem Satze gerecht zu werden: „Wie der Zeichner nicht jeden Gegenstand skizziert, sondern nur den, der den künstlerischen Gesetzen entspricht, so soll auch der Aufsatzstoff denselben Gesichtspunkten unterliegen" (S. 22). In dieser übertriebenen kunsterzieherischen Wertschätzung des Aufsatzunterrichts berührt er sich mit K. Mävers, der in seinem Vortrage über Aufsätze nach künstlerischen Gesichtspunkten (s. u. III, 2) „die Pflege edler Gedanken in schöner Form" als Aufgabe des Aufsatzunterrichts bezeichnet. In direktem Gegensatz dazu behauptet Otto Anthes im Kunstwart (Dezemberheft 1904): Der Aufsatz „trägt so gut wie nichts bei zu dem, was wir künstlerische Kultur nennen". Er verlangt Darstellungen von Tatsächlichem, Angeschautem in einer

Form, die dem Schüler durchaus eigentümlich ist, also nicht im sogenannten idealen Stil. Das ist auch die Auffassung des Professors Dr. Dietz, des Referenten über den schriftlichen Gedankenausdruck auf dem 2. Kunsterziehungstage in Weimar, der die Aufgabe der Schule in dieser Richtung als gelöst betrachtet, wenn sie nichts getan hat, was das ästhetische Leben im Kinde schädigt. (Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages S. 95; Leipzig 1904, Voigtländer.)

Soll der Schüler im Aufsatze eigene Gedanken in einer ihm eigentümlichen Form darstellen, dann muß er zuvor gelernt haben, sich **mündlich** über einen Gegenstand zusammenhängend auszusprechen, und zwar in **seiner Weise** auszusprechen. Die herkömmliche Praxis wirkt aber, wie Berthold Otto im Vorwort zu seinem „Archiv für Altersmundarten" (s. u. I, 7) richtig bemerkt, mehr dahin, daß die Kinder die **Schriftsprache** nicht bloß schreiben, sondern auch sprechen. Demgegenüber fordert er, daß die Schule die Mundart mehr als berechtigt anerkennt, und zwar nicht bloß die Ortsmundart (den Dialekt), sondern vor allem die Altersmundart, d. h. die dem jeweiligen Alter des Schülers eigentümliche Ausdrucksweise. **Wenn es der Schule gelingt, dem Schüler seine natürliche mündliche Ausdrucksfähigkeit zu erhalten und ohne Schädigung allmählich durch die schriftliche zu ergänzen, dann darf man das schwierigste methodische Problem des Muttersprachunterrichts als gelöst betrachten. Diese Lösung soll aber die Zukunft erst noch bringen.**

Literatur.

I. Allgemeines und Methodisches.

An erster Stelle sind die Neuauflagen zweier Werke zu nennen, die nach Inhalt, Zweck und Wert einander ähnlich sind:

1. **Otto Behaghel**, Prof., Die deutsche Sprache. (54. Band der „Deutschen Universalbibliothek für Gebildete".) 3. Aufl. 370 S. Leipzig, G. Freytag. 3,60 M.
2. Dr. **O. Weise**, Prof., Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 5., verb. Aufl. (17.—20. Tausend.) 264 S. Leipzig, B. G. Teubner. 2,60 M.

Beide Bücher verfolgen den Zweck, weite Kreise der Gebildeten mit dem Wesen der Muttersprache und den Erscheinungen des Sprachlebens bekannt zu machen. Beide behandeln ihren Gegenstand auf wissenschaftlicher Grundlage, aber in allgemein verständlicher, anregender Weise, die das Studium desselben zur anziehenden Lektüre macht. Beide geben zunächst einen Überblick über die geschichtliche Entwickelung der deutschen Sprache von der vorgermanischen Zeit bis herauf ins Neuhochdeutsche und behandeln dann im einzelnen die gegenwärtigen Sprachformen nach den zugrunde liegenden Ursachen (Laut- und Bedeutungswandel, Wortbiegung und Wortbildung, Mundart und Schriftsprache usw.).

Behaghels Schrift ist in ihrer ersten Gestalt schon im Jahre 1886 erschienen und hat seitdem mancher Schrift ähnlicher Art, besonders auch solchen über die Methodik des Deutschunterrichts, wertvolle Anregungen gegeben. Der Verfasser schöpft als Fachgelehrter aus dem Vollen; das zeigt sich auch wieder in den ausführlichen Kapiteln über Wortbildung und Satzfügung, durch die der Inhalt des Buches gegen früher eine wesentliche Erweiterung und wertvolle Bereicherung erfahren hat. —

Weise sucht überall den Zusammenhang des Sprachlebens mit dem Volkstum aufzudecken, so besonders in den Kapiteln über deutsche Sprache und deutsche Volksart, über altdeutsche Gesittung im Spiegel des Wortschatzes, über die Entwickelung des Stils und der Kultur, über den Reichtum des heimischen Wortschatzes u. a. m. Er zeigt sich als Anwalt der Mundart, deren Wert und Berechtigung gegenüber der „sich vornehmer dünkenden Schriftsprache" er besonders in dem Kapitel über Mundart und Schriftsprache vertritt. — Beiden Schriften ist die weiteste Verbreitung zu wünschen.

3. Dr. **Karl Luick**, Prof., Deutsche Lautlehre. Mit besonderer Berücksichtigung der Sprechweise Wiens u. der österreichischen Alpenländer. 102 S. Wien 1904, F. Deuticke. 2,50 M.

Von dem Gedanken ausgehend, daß eigentlich für jede deutsche Sprachprovinz eine eigene Phonetik geschrieben werden müßte, bietet der Verfasser hier einen Grundriß der Phonetik und eine Orthoëpie mit besonderer Berücksichtigung der österreichischen Sprechweise. Der 1. Hauptteil, allgemeine Phonetik, behandelt zuerst die Einzellaute nach ihren Eigenschaften und ihrem Entstehen im allgemeinen und einzelnen, und sodann die Kombination der Laute zu den größeren phonetischen Gebilden (Silbe, Wort, Satz). Der 2. Hauptteil behandelt die deutsche Aussprachlehre (Orthoëpie), und zwar in einem allgemeinen Teile das Verhältnis der Umgangs- und Vortragssprache zur Bühnensprache und in einem besonderen Teile die richtige Aussprache der einzelnen Laute. — In dem Buche verbindet sich wissenschaftliche Gründlichkeit mit gemeinverständlicher, anschaulicher Darstellungsweise, so daß es sich sehr gut zum Selbststudium eignet. Im zweiten Teile finden sich manche treffende Bemerkungen über die Behandlung dieses Gegenstandes im Schulunterricht, die der Verfasser besonders im Auge gehabt hat. Bei dem maßvollen Standpunkte, den er gegenüber den Forderungen der Bühnensprache einnimmt, dürfte sein Buch geeignet sein, dem Studium der Phonetik und ihrer Anwendung bei der Jugendbildung immer mehr Freunde zu gewinnen.

4. **Wilhelm Vietor**, Prof., Deutsches Lesebuch in Lautschrift. Als Hilfsbuch zur Erwerbung einer mustergültigen Aussprache herausg. I. Teil: Fibel u. erstes Lesebuch. 2., durchgeseh. Aufl. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 3 M.

Aus dem im Titel bezeichneten Zweck dieses Buches erklärt es sich, daß wir es nicht der Lesebuchliteratur einordnen, sondern es unter den Schriften besprechen, die der Fortbildung des Lehrers dienen sollen. Denn der Verfasser will zunächst den Lehrern ein Hilfsmittel bieten, sich eine mustergültige Aussprache anzueignen, und verfolgt damit zugleich den Zweck, an der Gewinnung einer einheitlichen Aussprache mitzuarbeiten. Das Buch enthält 52 Lesestücke: Kinderreime, kurze Gedichte und Erzählungen in gewöhnlicher und Lautschrift, so daß es dem Leser leicht gemacht ist, sich die Bedeutung der phonetischen Zeichen einzuprägen und seine Aussprache beim Lesen fortwährend zu kontrollieren. Ein einleitender Abschnitt macht mit den gebrauchten Schriftzeichen bekannt, und ein Schlußkapitel enthält erläuternde Bemerkungen zu einzelnen Lauten und vergleichende Hinweise auf die Bühnen- und auf die Umgangssprache. Jedem, der sich mit dem Studium der Phonetik beschäftigt — und das ist von jedem Lehrer zu wünschen —, wird dieses Buch als praktische Anleitung zur Anwendung des Gelernten in der eigenen Sprache schätzenswerte Dienste leisten.

5. **H. A. Idelberger**, Die Entwicklung der kindlichen Sprache. 87 S. Berlin 1904, Hermann Walther. 2 M.

Der Verfasser behandelt auf Grund eigener Beobachtungen die beiden Probleme der ersten Wortbedeutungen und der Worterfindung beim Kinde. Triebe und Affekte — so stellt er einleitend fest — beherrschen das Kind in der ersten Lebensperiode vollständig; das intellektuelle Leben tritt diesen gegenüber ganz zurück. Dementsprechend kommt er bei der Untersuchung des Problems der Wortbedeutung, im Gegensatz zu Preyer, Lindner, Ament u. a., zu dem Ergebnis, daß die ersten Worte des Kindes nicht Begriffe von großer Allgemeinheit bezeichnen, sondern lediglich Affekt- und Wunschwörter sind, die erst mit der zunehmenden Entwickelung des Vorstellungslebens allmählich intellektualisiert, also zur Bezeichnung verwendet werden. Auch für das Problem der Worterfindung kommt Idelberger zu einer anderen Lösung als viele andere Psychologen. Die sämtlichen von ihm angestellten oder durch ihn veranlaßten Beobachtungen haben nicht eine einzige sprachliche Äußerung zutage gefördert, die man als freie Erfindung des Kindes bezeichnen könnte; vielmehr erwiesen sich alle scheinbaren Worterfindungen als eine Nachahmung von Naturlauten oder der Sprache der Erwachsenen. Ein spontanes Erzeugen von Wörtern, eine Wortbildung der Kinder ohne äußere Anregung wird deshalb verneint. Die Beweisführung des Verfassers stützt sich auf ein umfangreiches Beobachtungsmaterial.

6. **J. Jacobi**, Zwei Vorträge über natürliches Sprechen und Singen und die Pflege der einheitlichen Aussprache des Hochdeutschen in der Schule. Düsseldorf, L. Schwann. 80 Pf.

Der Verfasser tritt sehr warm ein für eine planmäßige Schulung des kindlichen Stimmorgans und der richtigen Lautbildung und gibt beachtenswerte Winke für die unterrichtliche Lösung dieser Aufgabe. Beigegebene Abbildungen des Kehlkopfes, der Rachenhöhle und des Ansatzrohrs erleichtern das Verständnis seiner Anweisungen.

7. **Berthold Otto**, Archiv für Altersmundarten und Sprechsprache. Vierteljahrsschrift. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. Jahrespreis 6 M.

Diese Vierteljahrsschrift bildet eine Ergänzung zu dem von demselben Verfasser herausgegebenen „Hauslehrer". Sie will in erster Linie stenographische Niederschriften der wirklichen Kindersprache bringen und dadurch einem weiteren Leserkreise Gelegenheit geben, sich mit den Eigentümlichkeiten der kindlichen Ausdrucksweise bekannt zu machen und den Unterschied zwischen „Altersmundart" und Schriftsprache kennen zu lernen. Das vorliegende 1. Heft (Oktober 1903) enthält eine Reihe biblischer Geschichten des Alten Testaments genau in der Form, wie sie laut stenographischer Nachschrift von einem 10½jährigen Knaben erzählt worden sind, sowie die Märchen Rotkäppchen und Sneewittchen in der Ausdrucksweise eines 7- bezw. 3jährigen Kindes. In einer Reihe von Anmerkungen lenkt der Herausgeber die Aufmerksamkeit auf die hauptsächlichsten Besonderheiten der Sprechsprache, und er hofft aus dem Leserkreise ähnliche Niederschriften kindlicher Äußerungen zur Veröffentlichung zu erhalten. Wenn die nachfolgenden Hefte halten, was das erste verspricht, so darf man von ihnen schätzenswertes Beobachtungsmaterial für die Kinderpsychologie und wertvolle Anregungen für den Unterricht in der Muttersprache erwarten. Vor allem werden sie dazu beitragen, daß man der natürlichen gesprochenen Sprache mehr als bisher auch in der Schule Beachtung schenkt.

8. Dr. **R. Seyfert**, Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht. Erweiterte, vom deutschen Lehrerverein gekrönte Preisschrift. 2., verm. Aufl. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 60 Pf.

Der Seyfertsche Lehrplan, der in dieser neuen Auflage gegenüber der ersten bedeutend erweitert erscheint, stellt sich nach Anlage und Ausführung als eine kurzgefaßte Methodik des Deutschunterrichts dar. Denn er gibt nicht bloß eine übersichtliche Verteilung des Lehrstoffes auf die verschiedenen Unterrichtsstufen und Schuljahre, sondern kennzeichnet für jede Stufe und für jeden Zweig des Deutschunterrichts in treffender Kürze auch das Lehrverfahren, wobei manch wertvoller Wink für die Praxis mit abspringt. In manchen Stücken weicht der Verfasser nicht unwesentlich von dem Herkommen ab, so in der Forderung der Antiqua für den ersten Lese- und Schreibunterricht, in der Hinausschiebung der Aufsatzübungen bis in das 5. Schuljahr, in der Forderung freier Aufsätze für die Oberstufe u. a. m. Alle Vorschläge erscheinen aus reicher pädagogischer Erfahrung herausgewachsen und finden in der Lehrplan-Theorie des Verfassers (S. 1—12) ihre psychologisch-didaktische Begründung.

9. **Ludwig Hohmann**, Rektor, Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache. Sonderabdruck aus des Verfassers „Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer in zeitgemäßer Gestaltung." 2., durchgeseh. u. verm. Aufl. 128 S. Breslau 1904, Ferd. Hirt. 1,25 M.

Die Methodik des gesamten Deutschunterrichts wird hier nach der herkömmlichen Gliederung in Anschauungsunterricht, Lesen, Sprachlehre, Rechtschreibung und Aufsatz behandelt. Bei jedem dieser einzelnen Zweige wird in kurzen Zügen die geschichtliche Entwickelung der Methode vorgeführt, die Bedeutung und Aufgabe festgestellt, die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes erörtert und zuletzt die unterrichtliche Behandlung skizziert unter kurzer Darlegung der allgemeinen Grundsätze und des Lehrverfahrens. Dabei werden auch die mancherlei Streitfragen auf diesem Gebiete nach ihrem Für und Wider in den Hauptpunkten berührt, ohne daß sich der Verfasser auf die eine oder die andere Seite stellt. Als Norm für den gegenwärtigen Betrieb des Unterrichts sind in den meisten Fällen die preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" erwähnt; auch auf den Berliner Lehrplan ist vielfach Bezug genommen. Eine wertvolle Beigabe bildet das ausführliche Literaturverzeichnis. — Wenn auch das Buch nicht ausreichend ist, in die Theorie und Praxis des muttersprachlichen Unterrichts einzuführen, so gibt es doch in knapper Form ein recht übersichtliches Bild von dem reichen methodischen Material, das zur Ausrüstung des Lehrers gehört. Es wird besonders jüngeren Lehrern zur Vorbereitung auf eine pädagogische Prüfung gute Dienste leisten können.

10. **Ludwig Hohmann**, Rektor, Die Mittelschullehrer- und die Rektoratsprüfung. Ein Ratgeber für die auf Ablegung beider Prüfungen hinzielende Fortbildung des Lehrers. II. Reihe. Die Rektoratsprüfung. 3. Heft. Deutsch. Von W. Vorbrodt. 93 S. Breslau 1904, Ferd. Hirt. 1 M.

Die ersten Abschnitte enthalten die amtlichen Bestimmungen über die Rektoratsprüfung, sowie über den Unterricht im Deutschen und über Hilfs- und Lehrmittel für diesen Unterricht. Nach einem weiteren allgemeinen Abschnitt über Wesen und Berechtigung des deutschen Sprachunterrichts werden die einzelnen Zweige desselben behandelt. Dabei wird jedesmal ein kurzer Abriß der geschichtlichen Entwickelung der Methode

gegeben, dann das Verfahren skizziert und ein Literaturverzeichnis beigefügt. Zur schnellen Orientierung über das weite Gebiet der Methodik des Deutschunterrichts und zur Wiederholung des Wissensnötigen wird der „Ratgeber" seinen Zweck erfüllen können.

11. J. Fr. **Grützbühler**, Seminar-Vorst., Sprach- und Sachunterricht. Methodische Anleitung für Lehramtskandidaten, Lehrer und Lehrerinnen. 176 S. Bern 1904, H. Körber. Geb. 2 M.

Nach dem Titel könnte man von dem Buche etwas anderes erwarten, als was es bietet. Es behandelt nicht das Problem einer methodischen Verknüpfung von Sach- und Sprachunterricht, sondern gibt in zwei getrennten Teilen eine Methodik des Sprachunterrichts und eine Methodik des Sachunterrichts (Geschichte, Geographie und Naturkunde), wobei allerdings an passenden Stellen auch auf die gegenseitigen Beziehungen beider hingewiesen wird. Nach dem Vorworte hat der Verfasser bei seinen Darlegungen den Unterricht im Auge, wie er in der Berner Seminar-Übungsschule von 5 Klassen betrieben wird, und er hat sich die Aufgabe gestellt, aus dem Vielerlei das Wesentliche und Notwendige auszuwählen und dem Anfänger in gedrängter Kürze vor Augen zu führen. Diese Aufgabe ist mit gründlicher Sachkenntnis gelöst: es sind überall die Kernpunkte ins Licht gestellt. Zwar nicht allem kann man zustimmen, wie z. B. dem Satze, daß alles, was gesprochen und gelesen werden kann, auch geschrieben werden soll (S. 66), oder der Forderung, daß Reproduktionen geschichtlicher und geographischer Stoffe häufig zu Aufsätzen verwendet werden sollen. Aber die Schrift enthält doch viele recht treffende Gedanken über den Unterrichtsbetrieb und wird sich als Grundlage einer Unterweisung für Anfänger im Lehramte brauchbar erweisen.

12. Dr. **Bornemann**, Privatschulvorst., Zur Sprachdenklehre. Erörterungen und Vorschläge. 69 S. Gütersloh 1904, C. Bertelsmann. 1,20 M.

Die kleine Schrift fordert für die Vorschulklassen der höheren Schulen einen Sprachunterricht, der den Schüler schon auf dieser Stufe zur denkenden Vertiefung in den grammatischen Aufbau seiner Muttersprache anleitet. Nach einem orientierenden Abschnitt über die einschlägigen Ansichten Beckers, Steinthals, Lotzes, Diesterwegs u. a. gibt der Verfasser im 2. Teile eine Skizze einer „anschaulichen Sprachdenklehre". Er charakterisiert darin kurz einen Elementarlehrgang für das zweite und dritte Schuljahr und gibt zum Schlusse eine grammatische Übersicht für die Einheitsschule nebst einer Anzahl von Übungsbeispielen. Die eigenartigen Vorschläge des Verfassers, besonders die zeichnende Darstellung der Satzbilder, werden vielleicht manchem gekünstelt erscheinen, können aber auch dem, der sie in dieser Form ablehnt, manche Anregung bieten.

13. Dr. **R. Michel** und Dr. **G. Stephan**, Lehrplan für Sprachübungen. 120 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 1,80 M.

„Was dem Unterrichte der Schule vor allen Dingen not ist, wenn er für das Leben wirksam werden soll, ist Einfachheit, Frische und Volkstümlichkeit." Mit diesem Satze haben die Verfasser im Vorwort das Ziel bezeichnet, dessen Erreichung ihre Schrift zu fördern sucht. Der Lehrplan ist zwar als Begleitschrift zu einer im gleichen Verlage erschienenen „Stoffsammlung für Sprachübungen" gedacht (siehe unten), aber er verdient auch als selbständige Arbeit beachtet und gewürdigt zu werden. Die Verfasser fordern planmäßige Sprachübungen, die den

Schüler zugleich mit der Ausgestaltung seines Gedankenkreises und mit der Erfassung des Sprachinhaltes an ein lautreines, gut betontes und grammatisch und logisch korrektes Sprechen gewöhnen. Bei ihren methodischen Erörterungen über die einzelnen Seiten dieser Übungen üben sie Kritik an dem herkömmlichen Verfahren im Sprachunterricht. Wenn sie die nach grammatischen und orthographischen Gesichtspunkten zugestutzten Sprachstücke als eine methodische Verirrung bezeichnen (S. 1), oder wenn sie über die Vernachlässigung der mündlichen Sprache klagen oder die einseitige Bevorzugung der Stoffe aus dem Sachunterricht tadeln, „die oft den Eindruck macht, als habe der Unterricht keine höhere Aufgabe zu erfüllen, als die Schüler mit der Terminologie der einzelnen Schulfächer bekannt zu machen" (S. 20), so berühren sie damit Mängel unseres Deutschunterrichts, die sich gegenwärtig, trotzdem sie in der Theorie oft verurteilt worden sind, mehr denn je breitmachen. Mit besonderer Ausführlichkeit wird die Aussprache behandelt, wobei die Verfasser die sächsische Mundart im Auge haben und deren Abweichungen von dem Bühnendeutsch darlegen. Der zweite Teil des Buches enthält Aufgaben und Beispiele aus dem Sprichwortschatz sowie Übersetzungsaufgaben aus Bibel und Gesangbuch, die den Schülern den Unterschied zwischen dem Frühneuhochdeutschen (der Sprache Luthers) und der gegenwärtigen Schriftsprache zum Bewußtsein bringen sollen. — In bezug auf den unterrichtlichen Betrieb der Sprachübungen kann man in manchen Stücken anderer Meinung sein als die Verfasser, so z. B. über das Maß der Anwendung der Bühnenaussprache, oder über die Notwendigkeit planmäßiger Übersetzungsübungen aus Bibel und Gesangbuch, oder über die Zweckmäßigkeit eines gedruckten Übungsheftes für die Hand der Schüler; aber das hindert nicht, den methodischen Standpunkt der Verfasser als richtig anzuerkennen und ihren Grundsätzen und praktischen Forderungen allgemeine Verwirklichung zu wünschen. Ihr Lehrplan bildet einen wertvollen Beitrag zur Methodik des Deutschunterrichts.

Das dazu gehörige Schülerheft: „Sprachübungen" von Dr. R. Michel enthält auf 36 Seiten nach phonetischen und grammatischen Gesichtspunkten geordnete Wörtergruppen.

14. Dr. **Th. Matthias**, Prof., Zum deutschen Unterricht. 2. Heft des Verzeichnisses empfehlenswerter Bücher für Lehrer und Lehrerinnen zur Vorbereitung für ihren Beruf und ihren Unterricht sowie zu ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung. (Schriften der Pädagogischen Gesellschaft.) Dresden 1904, Bleyl & Kämmerer. 1 M.

Wie das im vorigen Jahre angezeigte 1. Heft für den Religionsunterricht, so bringt dieses 2. Heft für den deutschen Unterricht ein Verzeichnis der besten und empfehlenswertesten Werke aus der Fachliteratur. Die Auswahl ist mit Vorsicht und Sachkenntnis getroffen und die Anordnung übersichtlich. Den meisten Titelangaben ist ein kurzes, den Inhalt charakterisierendes Urteil beigefügt.

15. **Karl Dehner**, Materialien zur Textbehandlung von 160 Liedern der Volksschule. Breslau 1904, F. Hirt. 1,30 M.

„Ein musikalisch gut geübtes Lied, dem aber das inhaltliche Verständnis mangelt, ist nur eine halbe Arbeit, ein Singen, dem die Seele fehlt." Aus diesem richtigen Satze leitet der Verfasser die Berechtigung seines Büchleins her. Leider erscheinen seine „Materialien" nicht geeignet, in dieser Richtung etwas zu bessern. Was er bietet, sind größtenteils nur kleine Aufsätzchen, die den Inhalt der Lieder in Prosa wiedergeben,

nur hier und da in die Form von Erzählungen gekleidet, die den Schüler in die entsprechende Situation versetzen sollen. Daß er zum Singen bestimmte Lieder nur soweit behandelt, als zum Verständnis unbedingt nötig ist, darin tut er recht; aber unrecht tut er den Lehrern, wenn er deren methodische Hilfsbedürftigkeit für so groß hält, daß er ihnen „Materialien" zu den einfachsten Kinderliedchen („Alle Jahre wieder", „Es klappert die Mühle" u. ä.) oder Übersetzungen selbstverständlicher Ausdrücke („goldener Apfel" = goldgelber Apfel, „Schaum" = Saft, „jüngst" = vor kurzer Zeit u. ä.) geben zu müssen glaubt.

II. Sprachlehre und Rechtschreibung.

1. Dr. **L. Sütterlin** und Dr. **A. Waag**, Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten. 188 S. Leipzig 1905, R. Voigtländer. 2,25 M.

Beide Verfasser sind der Lehrerwelt durch ihre früheren Arbeiten als gründliche Kenner der deutschen Sprache bekannt, Sütterlin durch „Die deutsche Sprache der Gegenwart" (Leipzig 1900) und Waag durch seine Arbeit über die „Bedeutungsentwickelung unseres Wortschatzes" (Lahr 1901). Die nun vorliegende gemeinsame Arbeit beider ist auf der Grundlage der genannten Schriften entstanden und will den Zwecken des Sprachunterrichts in den oberen und mittleren Klassen höherer Lehranstalten dienen, „nicht eine Summe von prüfungsmäßigem Wissen übermitteln, sondern Verständnis erwecken für das Wesen und Werden unserer Muttersprache". Nach einer Einleitung über Begriff und Wesen der Sprache und der Sprachlehre, sowie über die Gliederung der deutschen Sprache und ihre geschichtliche Entwickelung folgt als erster Teil die Lautlehre. Sie behandelt unter Bezugnahme auf eine beigegebene Abbildung die Laute nach ihrer Hervorbringung im allgemeinen, gibt eine Charakteristik der einzelnen Laute und Lautgruppen nach ihrer Entstehungsart und eine ausführliche Darstellung des Lautwandels. Der zweite Teil enthält die Wortlehre mit besonderer Betonung der Wortbildung nach ihrem geschichtlichen Verlauf und ihren heutigen Schwankungen. Im dritten Teile, der Satzlehre, erfahren besonders die Nebenbestandteile des Einzelsatzes, sowie die Nebensätze nach ihrer Abhängigkeit und Bedeutung eine sprachwissenschaftlich und psychologisch tiefergehende Behandlung. — Nirgends beschränken die Verfasser ihre Betrachtung auf die äußere Wortform, sondern suchen auch für die Bedeutung und ihre geschichtliche Wandlung Verständnis zu erwecken, weshalb ihre Sprachlehre in mancher Hinsicht die Geleise der hergebrachten Schulgrammatik verläßt, soweit nicht die Zwecke der Schule eine Anlehnung an gewohnte Anschauungen notwendig machten. Das Buch wird sich nicht bloß für den Schulunterricht, sondern auch für das Selbststudium als zuverlässiger Führer erweisen.

2. Dr. **K. Schindler**, Prof., und **A. Volkmer**, Deutsche Sprachlehre für Lehrerbildungsanstalten. Nach dem Lehrplane vom 1. Juli 1901 bearb. II. Teil. Für Lehrerseminare und zum Selbstunterricht. 180 S. Breslau 1904, H. Handels Verl. Geb. 2 M.

Der erste, für Präparandenanstalten bestimmte Teil dieses Werkes ist bereits früher erschienen und im vorigen Bande des Jahresberichts besprochen worden. Sind darin die Hauptkapitel der Elementargrammatik: Satzlehre, Wort- und Wortbildungslehre, zur Darstellung gekommen, so handelt es sich in dem vorliegenden zweiten Teile um die Einführung des Seminaristen in das Wesen und geschichtliche Werden der Mutter-

sprache. In vier Abschnitten kommen die Phonetik, die deutschen Mundarten, die Geschichte der deutschen Sprache und der Bedeutungswandel zur Behandlung. Die Verfasser begnügen sich nirgends mit einer bloßen Wiedergabe der Ergebnisse der Sprachwissenschaft, sondern sind bemüht, den Schüler auf dem Wege der Anschauung zum Verständnis der sprachlichen Erscheinungen zu führen. Der Anschauung dienen in dem Abschnitt über die Phonetik mehrere beigegebene Tafeln mit Zeichnungen der Atmungs- und Sprechorgane, in dem Abschnitt über die Mundarten zahlreiche Sprachproben, aus denen die charakteristischen Eigentümlichkeiten in bezug auf Lautbestand und Formenbildung herausgehoben werden. Auch der geschichtliche Teil ist durch viele Literaturbeispiele aus den verschiedenen Entwickelungsepochen der deutschen Sprache illustriert. Auf diese Weise haben es die Verfasser verstanden, den zum Teil spröden Stoff in einer anziehenden Form zu bieten, was um so mehr anzuerkennen ist, als ihr Werk einen der ersten selbständigen Versuche bildet, die durch die Reform des Lehrplans für den Deutschunterricht erstrebten Ziele zu erreichen. Es wird daher ihrer Arbeit die verdiente Beachtung seitens der Seminarlehrer sicherlich nicht fehlen, und auch der junge Lehrer wird darin ein brauchbares Mittel zum Selbstunterricht finden, um die Lücken seiner Seminarbildung auszufüllen. Durch gute Ausstattung bei mäßigem Preise hat auch der Verlag das Seinige zur Empfehlung des Buches getan.

3. **G. Bräuning**, Leitfaden für die deutsche Grammatik für den Unterricht in höheren Schulen. 73 S. Leipzig 1904, R. Voigtländer. 60 Pf.

Der erste Teil enthält eine systematische Darstellung des Lehrstoffs für die Klassen Sexta bis Quarta, der zweite Teil die Schwankungen auf dem Gebiete der Formenlehre und Syntax. Jener ist mehr tabellarisch gehalten und soll nach der Absicht des Verfassers (s. Vorwort) nur das Gerippe zu dem im Unterricht Behandelten bieten. Der zweite Teil bildet eine Ergänzung zum ersten, indem darin aus den einzelnen Kapiteln der Grammatik nur die Gesetze herausgehoben und an Beispielen veranschaulicht werden, die zur Vermeidung von Fehlern besondere Beachtung erfordern und mehr gelegentlich, etwa bei der Rückgabe von Aufsätzen, zu behandeln sind. Ein Anhang: „Zur Geschichte der deutschen Sprache" (S. 64—68) und ein Wörterverzeichnis bilden den Schluß.

4. **E. Wittram**, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik. II. Teil. Satzlehre. 156 S. Riga 1904, R. Kymmel. 1,80 M.

Von einem Schulbuche für höhere Lehranstalten, dessen I. Teil, die Etymologie enthaltend, nach einer Bemerkung des Verfassers im Vorwort demnächst erscheinen soll, liegt hier zunächst der II. Teil vor. Der Verfasser stützt sich bei der Darstellung der Syntax auf die Schulgrammatik von Blatz und hat dabei nicht bloß die Zwecke des Schulunterrichts im Auge, sondern will auch den zum Hauslehrer-Examen sich Vorbereitenden die Aneignung des erforderlichen Lehrstoffes erleichtern. Die Formenlehre ist zum Teil in die Satzlehre hereinbezogen; so schließt sich an die Behandlung des einfachen Satzes ein Abschnitt über die Flexionskasus und an die Behandlung der Nebensätze ein Abschnitt über den Gebrauch des Verbums an. Ein Anhang enthält Regeln über die Interpunktion und Rechtschreibung, einige Lesestücke zum Analysieren und Wörterverzeichnisse. — Das Bestreben des Verfassers, jeden Abschnitt

als etwas Abgeschlossenes darzustellen, hat ihn zu teilweise überflüssigen Wiederholungen veranlaßt; die §§ 66—69 z. B. stimmen fast wörtlich mit den §§ 21—24 überein, ebenso 73—76 mit 25—28.

5. Dr. **F. W. R. Fischer**, Kleine Grammatik der deutschen Sprache nebst einem Abriß der deutschen Metrik und Poetik. Ein Lehr- und Lernbuch zum Gebrauch in höheren Schulen. Neu herausg. von A. Ohmstede. 130 S. 20. Aufl. Berlin 1904, Nikolaische Verlagsbuchh. 1 M.

6. Dr. **Theod. Lohmeyer**, Kleine deutsche Sprach- und Aufsatzlehre. Unter besonderer Berücksichtigung der Schülerfehler und Schwankungen des Sprachgebrauchs. Für höhere Lehranstalten (zunächst für VI bis II B), namentlich auch für Realgymnasien und Realschulen. 5., erweit. Auflage. 196 S. Hannover 1904, Helwingsche Verlagsbuchh. 2 M.

7. Dr. **Otto Mensing**, Deutsche Grammatik für höhere Schulen. 2. Aufl. 75 S. Dresden 1904, L. Ehlermann. 80 Pf.

Durch die notwendig gewordenen Neuauflagen haben alle drei Bücher ihre Brauchbarkeit schon bewiesen. Die Fischersche Kleine Grammatik hat in der neuen Bearbeitung die äußere Anordnung des Stoffes beibehalten. Den drei Hauptteilen: Laut- und Silbenlehre nebst Regeln der Rechtschreibung, Wortlehre und Satzlehre, folgt ein Anhang mit einem Abriß der deutschen Metrik und Poetik. In dem dritten Teile sind einige Änderungen in der Bezeichnung der Sätze vorgenommen und ist das Prädikat als Hauptträger des Gedankens vor dem Subjekt behandelt. Die Beispiele haben hier und da eine Vermehrung erfahren. Die von den neuen Lehrplänen geforderten Belehrungen über die geschichtliche Entwickelung der Laut- und Wortbildung (Ablaut, Brechung, Umlaut, Lautverschiebung) sind nur wenig berücksichtigt worden.

Das an zweiter Stelle genannte Buch zeigt gegen früher eine wesentliche Erweiterung. Für den deutschen Unterricht in der Sexta sind die Vorbegriffe und das Wichtigste aus der deutschen Deklination, sowie eine Übersicht über die Für- und Zahlwörter eingeschaltet. Im vierten Teile ist ein kurzer Abschnitt über den Bau eines Dramas (Wilhelm Tell), im fünften ein Abschnitt über die Lehre vom Ablaute, der Brechung, dem Umlaute und der Lautverschiebung hinzugefügt worden. Der sechste Teil zeigt eine Vermehrung um zwei Aufsatzbeispiele, und ein siebenter Teil: Zur Rechtschreibung, ist neu aufgenommen. Auch die wertvollen etymologischen Hinweise in den Fußnoten haben eine Vermehrung erfahren.

Bezüglich der deutschen Grammatik Mensings, für die bereits ein Jahr nach ihrem ersten Erscheinen eine neue Auflage nötig geworden ist, kann auf die Besprechung im vorigen Band des Jahresberichts verwiesen werden.

8. Dr. **Franz Ziemann**, Etymologische Belehrungen in Lehrerbildungsanstalten. 2., verb. u. verm. Aufl. 64 S. Breslau 1904, Ferd. Hirt. 85 Pf.

Der Lehrplan für die preußischen Lehrerbildungsanstalten vom 1. Juli 1901 fordert bereits für die Präparandenanstalt etymologische Belehrungen, und dieser Forderung sucht der Verfasser durch seine kleine Schrift Rechnung zu tragen. Freilich hält sich das, was er hier bietet, in sehr bescheidenem Umfange. Er erklärt eine Anzahl von Tier- und Pflanzennamen, beleuchtet die Entstehung der Namen unserer Tage und Monate sowie einige Titel, zeigt kurz, wie sich germanische Eigenart in Sage und Sprache spiegelt und behandelt dann noch in einzelnen Kapiteln den Formenreichtum, die Reinheit und das Leben in unserer

Sprache. Für den Unterricht der Präparanden mag das genügen; der Lehrer aber, der aus dem Vollen schöpfen will, muß selber zu den vom Verfasser auf S. 8 genannten Quellen hinabsteigen.

9. **E. Häßnel** und **R. Patzig**, Zur Wortbildung und Wortbedeutung. Methodische Winke zur Erteilung des deutschen Sprachunterrichts nach den Forderungen der Gegenwart. 5., umgearb. Aufl. 206 S. Leipzig 1904, F. Hirt & Sohn. Geb. 2 M.

Ursprünglich bloß als Lehrerhandbuch zu der von den Verfassern herausgegebenen Sprachschule gedacht, hat dieses Buch durch wiederholte Umarbeitung und Erweiterung des Inhalts ein selbständiges Gepräge erhalten, so daß es auch ohne Benutzung der zugehörigen Sprachschule als Ratgeber für die Praxis des Deutschunterrichts dienen kann. Es bietet bei einem verhältnismäßig niedrigen Preis einen reichen Inhalt in guter Ausstattung. Der Inhalt gliedert sich in zwei Teile; der erste enthält „Allgemeine Bemerkungen" (S. 1—105) und der zweite „Bemerkungen zu den wichtigsten Kapiteln der Sprachlehre" (S. 106—200), und zwar: „Zur Satz- und Wortbildungslehre", „zur Bildlichkeit" und „zur Rechtschreibung". Den Schluß bilden Erklärungen von Wörtern (S. 201—206), wobei besonders verdunkelte Zusammensetzungen, der Bedeutungswandel und der „sinnliche Hintergrund" berücksichtigt werden. Die „Allgemeinen Bemerkungen" verbreiten sich, zum Teil sehr ausführlich, über die wichtigsten methodischen Fragen des Deutschunterrichts, über das Verhältnis des Sprachunterrichts zum Sachunterricht, über die Aufgaben und den Betrieb des grammatischen Unterrichts, über sein Verhältnis zum Aufsatz und Rechtschreibunterricht, über die Verwendung des Lesebuchs u. dergl. m. Dabei sind die Verfasser bemüht gewesen, in den mancherlei Streitfragen einen festen Standpunkt zu gewinnen, und wenn auch ihre Beweisführung nicht immer überzeugend wirkt und zuweilen durch eine bestimmte Tendenz beeinflußt erscheint, so gibt doch ihre Darstellung, bei der viele namhafte Methodiker in zahlreichen Zitaten zu Worte kommen, ein deutliches Bild von den mancherlei Strömungen auf diesem Gebiete. Die sachlichen und methodischen Bemerkungen im zweiten Teile zeugen von einer gründlichen Vertrautheit mit dem Gegenstande. Das Buch wird dem Lehrer bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht manchen beachtenswerten Fingerzeig geben.

10. **Otto Bock**, Deutsche Sprachlehre. Ein Hilfs-, Wiederholungs- und Übungsbuch mit Berücksichtigung des fremdsprachlichen Unterrichts für Schüler kaufmännischer und gewerblicher Fortbildungsschulen, sowie zum Selbstunterrichte. 4. u. 5. verb. Aufl. 115 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. Geb. 1 M.

In systematischer Anordnung behandelt das Buch die Wortarten, die Wortbildung und -bedeutung und die Satz- und Interpunktionslehre. Neben den nötigen, durch Beispiele gestützten Erklärungen und Regeln bringt es zahlreiche Aufgaben, die dem Schüler Gelegenheit geben sollen, das in der Schule Durchgenommene selbständig zu wiederholen. Demselben Zwecke dienen auch einzelne zusammenhängende Sprachstücke, in denen die behandelte Sprachform häufig auftritt. An vielen Stellen ist das Französische und Englische zum Vergleich herangezogen. Durch Übersichtlichkeit und Einfachheit der Darstellung eignet sich das Buch auch für solche Schüler kaufmännischer und gewerblicher Schulen, die die Lücken in ihrer sprachlichen Bildung selbständig auszufüllen bestrebt sind.

11. **Alfred Heil**, Grammatische Übungen. Eine Auswahl zur Befestigung der Anfangsgründe. 48 S. Berlin 1904, G. Grote. 50 Pf.

Das Büchlein bringt als Ergänzung zu dem systematischen Lehrstoff der Lern- und Lehrbücher zahlreiche Übungsbeispiele für die wichtigsten Kapitel der Wort- und Satzlehre und der Interpunktion. Diese Übungsbeispiele, teils einzelne Sätze, teils kleine zusammenhängende Sprachganze, sind inhaltlich gut gewählt und können in höheren Mädchenschulen und ähnlichen Lehranstalten zur Vertiefung und Befestigung der sprachlichen Einsicht mit Nutzen verwendet werden.

12. **H. Schmidt** und **E. Wille**, Sprachhefte für achtstufige Schulen. Auf Grund des amtlichen Lehrplans der Berliner Gemeindeschule vom Jahre 1902 in 6 Heften. Berlin 1904, Nicolaische Verlagsbuchh. in Komm. 1,85 M.

Diese Sprachhefte sind nicht bloß nach den Grundsätzen des „Berliner Grundlehrplans" bearbeitet, sondern berücksichtigen auch vor allem Berliner Verhältnisse. Das kommt zum Ausdruck in den zusammenhängenden Sprachstücken, die ihre Stoffe, besonders auf den unteren Klassenstufen, dem Anschauungskreise der Großstadtkinder entnehmen, sowie auch in den zahlreichen Übungen, die zur Verbesserung von Sprachfehlern und mundartlichen Ausdrücken dienen sollen. Auf der Unter- und Mittelstufe treten die verschiedenen Zweige des Sprachunterrichts in enger Verbindung untereinander auf, indem Wort- und Satzlehre, Wortkunde und Rechtschreibung an dasselbe Sprachstück angeschlossen werden. Erst auf der Oberstufe wird die Rechtschreibung gesondert behandelt, findet aber auch in den grammatischen Übungen weitgehende Berücksichtigung. Das sehr reichhaltige 6. Heft (126 Seiten) enthält einen Abschnitt, in dem der gesamte Stoff der Sprachlehre übersichtlich zusammengestellt ist und der der zusammenfassenden Wiederholung dienen soll. Manches, was dieses letzte Heft an Wortkundlichem und Sprachgeschichtlichem bietet, geht zwar über die Bedürfnisse der Volksschule hinaus, gewährt aber den Vorteil, daß dem Lehrer eine reiche Auswahl von Stoffen für Belehrung und Übung zu Gebote gestellt wird. Die Vorzüge dieser Sprachhefte bestehen darin, daß die Sprachstücke, die der Veranschaulichung dienen, zum großen Teile mustergültigen Schriftstellern entnommen sind, daß zahlreiche Übungen zur Verbesserung der mündlichen Sprache auftreten, und daß auch die schriftlichen Übungen, besonders auf der Oberstufe, den Bedürfnissen des praktischen Lebens Rechnung tragen.

13. **Johannes Meyer**, Deutsches Sprachbuch. Für Bürger-, Mittel- und Mädchenschulen bearb. Ausgabe A in 1 Heft. 16. bis 18. durchges. Aufl. Hannover, C. Meyer. Kart. 1,20 M.
14. — — Ausgabe B in 4 Heften. 3. Heft. 2., verb. Aufl. Ebenda. Steif geh. 75 Pf.
15. — — Kleines deutsches Sprachbuch. Für mehrklassige Volksschulen. Ausgabe B in 3 Heften. 3. Heft. 3. durchges. Aufl. Ebenda. Steif geh. 50 Pf.
16. — — Deutsche Sprachübungen für ein- bis dreiklassige Volksschulen. Ausgabe A in einem Hefte. 3., durchges. Aufl. Ebenda. Steif geh. 40 Pf.
17. — — Die Abweichungen der neuen von der alten Rechtschreibung nebst Übungsaufgaben, Diktaten und einem Wörterverzeichnis. 107.—110. Tausend. Ebenda. 20 Pf.

Die Hefte enthalten sämtlich ein außerordentlich reiches Übungsmaterial für Grammatik und Rechtschreibung, das überall auf die in der Mundart begründeten Fehler Rücksicht nimmt. Die Behandlung

betont mehr das Üben als das Lehren, demgemäß ist auch der grammatische Wissensstoff mehr als in vielen anderen Sprachheften auf das Nötigste beschränkt.

18. **J. Stahls** Sprachhefte für einfache Schulverhältnisse. Bearb. von praktischen Schulmännern. 1. u. 2. Heft. 32 u. 40 S. Arnsberg 1904, J. Stahl. 20 u. 25 Pf. Hierzu Diktate für die Hand des Lehrers. 32 S. 50 Pf.

Im ersten Heft ist der Stoff auf das 3.—5. Schuljahr, im zweiten Hefte auf das 6.—8. Schuljahr verteilt. Sprachlehre und Rechtschreibung sind in der Weise verbunden, daß sich an jede grammatische Lektion Wörtergruppen anschließen, die den Stoff für Rechtschreibübungen abgeben sollen. Darauf folgen dann meistens noch Sätze zur Einübung des richtigen Falles. Der grammatische Lehrstoff ist angemessen beschränkt und so ausgewählt, daß er der Verbesserung landläufiger Fehler dient. Überflüssig sind nur die zahlreichen Entwickelungsfragen, die als Sache des Lehrers nicht in ein Schülerheft gehören. — Die in einem besonderen Hefte vereinigten 114 Diktate bestehen aus kleinen Beschreibungen, Erzählungen und Briefen, in denen eine bestimmte orthographische Erscheinung häufig zur Anwendung kommt.

19. **E. Römermann**, Vereinfachte Satz- und Satzzeichenlehre nach berechtigten und naturgemäßen Reformbestrebungen, katechetisch bearb. 55 S. 70 Pf.

20. — — Ausführliche und vollständige Sprachlehre zum Gebrauch in Volksschulen. Mittel- u. Oberstufe in 1 Bande. 18. Aufl. Bearb. nach der letzten amtl. Rechtschreibung, dazu 11 Seiten mit Worterklärungen. Gütersloh 1904, C. Bertelsmann. 40 Pf.

Was in der Einleitung zum erstgenannten Heftchen über die Bedeutung der Satzlehre, über die Notwendigkeit ihrer Vereinfachung, über das Selbstfinden und Selbstüben gesagt wird, entspricht durchaus dem heutigen Stande der Methodik; weniger jedoch das katechetische Verfahren des Verfassers, das durch folgendes Beispiel gekennzeichnet werden mag (S. 10): „1. Das Bild ist schön. 2. Der Mann arbeitet. Lest den 2. Satz! Wie heißt der Satzgegenstand? Der Mann. Lest den 1. Satz! Wie heißt der Satzgegenstand? Das Bild. Wer arbeitet? Der Mann. Was ist schön? Das Bild. Auf welche Fragen antwortet der Satzgegenstand? Der Satzgegenstand antwortet auf die Fragen: wer? oder was?"

In der „Sprachlehre" wird den Schülern für einen sehr billigen Preis auf 96, zum Teil engbedruckten Seiten ein außerordentlich reiches Material an Wörtern, Sätzen, Erklärungen und Regeln in die Hand gegeben, sogar methodische Winke sind hier und da eingestreut (vergl. S. 53 u. 86), so daß sich das Heft als sehr bequemes Unterrichtsmittel darbietet. Nur dieser Umstand läßt die hohe Zahl der Auflagen erklärlich erscheinen.

21. Dr. **F. Ziemann**, Sprachlehre für die Volksschule. 1. Heft: Mittelstufe. 30 S. Gotha, E. F. Thienemann. 40 Pf.

Der für die Mittelstufe berechnete Stoff ist auf zwei Schuljahre verteilt. Es kommen in 39 Abschnitten zur Behandlung: Die Deklination und die Steigerung, die Teile des einfachen Satzes, die Verhältniswörter mit dem dritten und mit dem vierten Falle, aus der Rechtschreibung die Dehnung und Schärfung, einzelne schwierige Buchstaben und gleich- und ähnlichklingende Wörter. Jeder Abschnitt gliedert sich in Anschauungsbeispiele und Übungsbeispiele; den letzteren sind immer

einige Aufgaben angeschlossen, in der Regel eine, die das Aufsuchen der behandelten Wörter in einem Lesestücke verlangt, und eine zweite, die zu gegebenen Wörtern schriftliche Sätze bilden läßt. Die zwischen Anschauung und Übung liegende „Station des Denkens" ist nach dem Vorwort absichtlich weggelassen und soll der mündlichen Behandlung zugewiesen werden.

22. **J. Otto**, Sprachlehre und Rechtschreibung für die Oberstufe. Lehrerheft. 126 S. Gebweiler 1904, J. Boltze. Kart. 1,50 M. Dazu ein Schülerheft. 96 S. Kart. 70 Pf.

Außer der Wort- und Satzlehre, die sich an den auf der Mittelstufe behandelten Stoff anschließen (vergl. den vorigen Band des Jahresberichts), ist in dieses Heft noch die Wortbildungslehre aufgenommen. Die Rechtschreibübungen schließen sich überall eng an die grammatischen an. Der grammatische Lehrstoff ist für die Zwecke der Volksschule sehr reichlich bemessen, und vieles von dem, was die Merksätze enthalten, braucht ein Volksschüler nicht zu merken (z. B. die Merkmale der Deklinations- und Konjugationsarten), weil es sich in der zusammenhängenden Rede von selbst ergibt. Das Lehrerheft enthält außer dem Stoffe des Schülerheftes noch Nachschriften, die größtenteils aus einzelnen, nach orthographischen und grammatischen Gesichtspunkten gebildeten Sätzen bestehen.

23. Dr. **Friedrich Bartels**, Lern- und Übungsbuch für die deutsche Sprachlehre und Rechtschreibung. In 3 Heften herausg. von Cl. Burkhardt, K. Laaß, E. Fischer und A. Auerbach. 1. Heft. 9., vollst. neu bearb. Aufl. 60 S. Leipzig 1904, Th. Hofmann. 40 Pf.

24. **Karl Krauß**, Praktisch erprobte Aufgabensammlung für den ersten Unterricht in Rechtschreiben, Sprachlehre, Wortbildung und Aufsatz auf Grundlage des Sachunterrichts im Anschluß an die Fibel. Unterstufe. Für das 2.—4. Schuljahr. 3., umgearb. Aufl. 70 S. Gießen 1904, E. Roth. 40 Pf.

Während das Bartelssche Übungsbuch die grammatischen und orthographischen Übungen an kleine, im kindlichen Tone gehaltene Sprachganze anschließt (Prosastücke und Verschen), die auch zu Diktaten benutzt werden können, bietet die Aufgabensammlung von Krauß in der Hauptsache Wörtergruppen, die den Stoff für schriftliche Übungsaufgaben abgeben sollen. Den Schluß bilden kleine Aufsätze in Form von Beschreibungen und Erzählungen, sowie ein Wörterverzeichnis.

25. **Friedr. Löhr**, Der richtige Fall. 60 Aufgaben zur Einübung derselben. Zusammengest. für die Hand der Schüler. 3. Aufl. 32 S. Bielefeld, A. Helmich. 20 Pf.

Die Aufgaben bestehen aus einzelnen Sätzen, in denen das entscheidende Wort jedesmal nur durch den Anfangsbuchstaben angedeutet ist. Sie beziehen sich auf den Gebrauch der Verhältniswörter und auf die Rektion der Tätigkeits- und Eigenschaftswörter.

26. **R. A. Rohn**, Regeln der deutschen Sprachlehre für Schulen. 42. Aufl. Gedruckt in neuer Rechtschreibung. 32 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 25 Pf.

Das Heftchen gibt in der Hauptsache eine schematische Übersicht über die Wort- und Satzlehre mit einzelnen Anschauungsbeispielen.

27. **R. Lange**, Sprachübungen. Übungsschule zur Erlernung des Richtigsprechens. In 5 Stufen für die Hand der Schüler. 3. Aufl. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 50 Pf., geb. 65 Pf.

28. **R. Lange**, Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht im zweiten Schuljahre. Auf phonetischer Grundlage bearb. Zugleich eine Vorstufe zu des Verfassers Übungsschulen. 2. Aufl. Ebenda. 20 Pf.

Beide Hefte sind nach dem Grundsatze bearbeitet, daß die erste und Hauptaufgabe des Unterrichts in der Ausbildung der mündlichen Sprache besteht. Während die Übungen des erstgenannten Heftes dazu dienen sollen, die Grammatik zur Verbesserung von Sprachfehlern anzuwenden, enthält das zweite 35 Übungen zur Erzielung einer richtigen Lautbildung als Grundlage für die Rechtschreibung, in denen besonders auf die genaue phonetische Unterscheidung ähnlichklingender Wörter Gewicht gelegt wird. Wer Übungsbücher für die Hand der Schüler für notwendig hält, dem können die Langeschen empfohlen werden.

29. **J. A. Seyfferth**, Rechtschreibübungen für die Mittel- und Oberklassen der Volksschule. I. Abteilg.: Regeln und Übungsstoffe zur Befestigung derselben. II. Abteilg.: Zusammenhängende Diktate. 79 u. 70 S. Kronach 1904, C. Link. 2 M.

Der erste Teil bringt zuerst eine Zusammenstellung der Unterschiede zwischen der bisherigen und der neuen Schreibung und sodann in systematischer Folge und Übersicht die Regeln der Rechtschreibung nebst zahlreichen Übungssätzen. Für die Mittelstufe sind weder diese Regeln noch die meisten Übungssätze brauchbar, da sie auf den beschränkten Wortschatz der Kinder keine Rücksicht nehmen. Selbst für die Oberstufe wäre noch manches überflüssige Wort auszuscheiden. Welchen Zweck in einem Buche für die Hand des Lehrers eine mehr als zehn Seiten lange Wörterreihe mit bezeichneter Silbentrennung haben soll, ist nicht einzusehen. Die Diktatstoffe des zweiten Teiles bestehen aus 29 Stücken erzählender und 127 Stücken beschreibender und schildernder Form. Eine Anzahl derselben bedürfte bei ihrer Anwendung in der Volksschule mehrfacher Teilung.

30. **H. Leineweber**, Übungsstoff für Befestigung in der deutschen Rechtschreibung. Nebst vielen Übungsaufgaben und praktischen Winken zur erfolgreichen und bildenden Behandlung des orthographischen Unterrichts in der Elementarschule. 7. Aufl. 109 S. Trier 1904, H. Stephanus. Kart. 1 M.

Der ausführliche Titel des Büchleins orientiert bereits über den Inhalt desselben. In dem Vorworte hebt der Verfasser noch besonders hervor, daß es nicht zur Aneignung oder Erlernung, sondern nur zur Befestigung der Rechtschreibung dienen soll. Für diesen enggefaßten Zweck dürfte es mit seinen zahlreichen Übungssätzen und zusammenhängenden Diktatstücken wohl geeignet sein, mit Ausnahme der für die Unterstufe bestimmten Übungsstoffe, für die die erforderlichen Voraussetzungen bei den Schülern dieser Stufe noch nicht vorhanden sein können. Die gleichzeitige Vorführung verschiedener Bezeichnungsweisen, z. B. des a, ah, aa für den langen a-Laut, muß hier Verwirrung erzeugen. In den sonst recht instruktiven Winken für das Lehrverfahren wird der guten Aussprache und dem genauen Hören doch zu wenig Rücksicht geschenkt; das schriftliche Vorführen und Nachschreiben steht überall im Vordergrunde, obgleich der Verfasser in der Einleitung „Gehör und Gesicht" als die Sinne bezeichnet, „in welchen die Rechtschreibung ihre stärksten Stützen findet".

31. **G. Strickler**, Übungen zur Befestigung in der Rechtschreibung. 84 S. Zürich 1904, Schultheß & Co. 1 M.

Die einzelnen orthographischen Fälle werden zuerst durch Wörtergruppen vor Augen geführt und dann in Sätzen angewandt. In den

meisten Fällen schließen sich daran noch Aufgaben in Form von Übungssätzen, in denen die fraglichen Wörter nur durch Anfangsbuchstaben angedeutet sind. Der als Motto an die Spitze gestellte Grundsatz: „Gut anschauen, genau merken, richtig wiedergeben!“ bedarf einer Ergänzung durch die wichtige Forderung: „Deutlich aussprechen!“

32. **M. Keller** und **F. Neidhardt**, Lese- und Sprachheft in Schreibschrift. Lehrerheft verbunden mit dem Schülerheft. Zweites Schuljahr. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Das für das zweite Schuljahr bestimmte Schülerheft enthält auf acht großen Quartseiten 7 Lesestücke und 6 Wörtergruppen in Schreibschrift, und das Lehrerheft gibt genaue Anweisung für die unterrichtliche Behandlung der orthographischen Übungen, legt aber zugleich auch die Grundsätze dar, die bei der Entstehung des Sprachheftes maßgebend gewesen sind. Der methodische Standpunkt der Verfasser ist charakterisiert durch die Namen Lay — Hildebrand — Kaeding. Dem „Führer“ Lays entnehmen sie die Grundsätze für die Einübung der Rechtschreibung, besonders auch die Begründung für die Anwendung der Schreibschrift im Anfangsunterrichte; im Hildebrandschen Sinne wollen sie die Wortbildung im Dienste der Rechtschreibung behandelt wissen; und Kaedings „Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache“ liefert ihnen die Gesichtspunkte für die Auswahl einer Anzahl von Stammwörtern, durch die eine feste Grundlage für den gesamten Rechtschreibunterricht sowie auch für die Wortbildung gewonnen werden soll. In den Ausführungen der Verfasser wird auf manchen Fehler im herkömmlichen Rechtschreibunterricht nachdrücklichst hingewiesen und mancher beachtenswerte Fingerzeig für ein Bessermachen gegeben, und ihre Arbeit verdient als selbständiger und in gewissem Sinne eigenartiger Versuch, einen gangbaren Weg für den Rechtschreibunterricht aufzuzeigen, volle Beachtung, auch wenn man die didaktischen Grundlagen, wie sie Lay durch seine Untersuchungen gewonnen zu haben glaubt, für nicht so sicher hält, wie es die Verfasser tun.

33. **Th. R.** und **P. Faßbinder**, Tabellen für die Rechtschreibung und für Sprachübungen mit besonderer Berücksichtigung der Mundart. Größe jeder der beiden Tabellen 110 : 72 cm, aufgezogen auf Leinw. mit Stäben zum Aufhängen. Trier 1904, Fr. Lintz. 4 M. Begleitwort dazu 25 Pf.

Die Tabelle für die Rechtschreibung enthält 7 Abschnitte, die besondere orthographische Schwierigkeiten, wie Dehnung, Schärfung, Groß- und Kleinschreibung, gleichlautende Wörter usw. an einzelnen Beispielen vor Augen führen. Die Tabelle für Sprachübungen enthält ebenfalls 7 Abschnitte, die je einige Übungsbeispiele zur Bekämpfung hartnäckiger Sprachfehler, die in der Mundart wurzeln, zur Darstellung bringen. Daß man den Schülern schwierige Schriftbilder immer wieder vorführen muß, damit sie dauernd eingeprägt werden, ist in dem Wesen der Orthographie begründet, obgleich es von zweifelhaftem Werte ist, wenn man ihnen, wie Abschnitt 4 der 1. Tabelle, die Wörter Mal und Mahl, wieder und wider usw. isoliert nebeneinander zeigt. Aber es zeugt von einer völligen Verkennung des Wesens der Sprachbildung, wenn man den grammatischen Fehlern der Mundart, die durch Mund und Ohr mit dem Sprachgefühl verwachsen sind, durch das Auge beizukommen sucht. — Der Druck der Tabellen ist groß genug, um für alle Schüler einer Klasse vom Platze aus lesbar zu sein.

34. **Paul Th. Hermann**, Diktatstoffe I. Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der neuen deutschen Rechtschreibung. 8/9., verm. u. verb. Aufl. 228 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 2 M.
35. **H. Meixner**, Diktatstoffe ähnlich- und gleichlautender Wörter in Sprachganzen als eine Handreichung zur Rechtschreibung in Landschulen. 80 S. Lobenstein 1904, F. Krüger, 1 M.
36. **Martin Kahlo**, Diktatstoffe in einheitlicher Schreibung. Lehrerheft zu der „Deutschen Rechtschreibung“ von M. Kahlo und zu den beiden Ausgaben der „Deutschen Sprachlehre und Rechtschreibung“ von M. Kahlo und R. Müller. 2., umgearb. Aufl. Breslau 1904, F. Hirt. 1,25 M.

Die Hermannschen Diktatstoffe — durchgehendes Sprachganze im Anschluß an den Sachunterricht — sind durch die Aufnahme einer Reihe von Diktaten, welche die durch die neue Rechtschreibung bedingten Veränderungen behandeln, bis auf die stattliche Zahl von 635 Nummern angewachsen. Die rasche Folge der Auflagen beweist, daß sie sich großer Beliebtheit erfreuen. Meixner bringt in seinen 80 Diktatstücken solche Wörter zur vielfachen Anwendung, die beim Schreiben leicht mit anderen verwechselt werden und nur durch genaue Aussprache, durch Beachtung ihrer Bedeutung und sichere Einprägung des Schriftbildes von ähnlich- oder gleichklingenden unterschieden werden können. Im Gegensatz zu den beiden genannten Sammlungen bestehen die Diktatstücke Kahlos zum weitaus größten Teile aus einzelnen Sätzen, weil nach der im Vorwort ausgesprochenen Ansicht des Verfassers in zusammenhängenden Stücken die einzelnen Wortbilder nicht genug zur Geltung kommen, und weil durch die Häufung ähnlicher Wortformen und Wörtergruppen der Sprache nach Inhalt und Form Zwang angetan wird. Nur am Schlusse jedes Abschnitts sind aufsatzartige Stoffe angefügt, die als Prüfstein des Gelernten dienen sollen.

37. **G. Döll**, Leichtfaßliche Interpunktionslehre und ihre Anwendung in der Praxis auf Grund zahlreicher methodisch geordneter Beispiele. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 80 Pf.

Die Interpunktion wird im Deutschunterrichte meistens stiefmütterlich behandelt, obgleich, wie der Verfasser im Vorwort hervorhebt, die richtige Zeichensetzung ein Gradmesser dafür ist, wie weit jemand seine Muttersprache auch schriftlich beherrscht. Er gibt daher in seiner kleinen Schrift nicht bloß eine kurzgefaßte Interpunktionslehre, die eine Norm für die richtige Zeichensetzung aufstellt, sondern will durch zahlreiche Übungsbeispiele, zum größten Teile zusammenhängende, für das Diktat geeignete Sprachstücke, Gelegenheit geben, das neu Gelernte zu üben und durch Verbindung mit früher Gelerntem zu befestigen. Das Schriftchen bildet eine brauchbare und nützliche Ergänzung zu den methodischen Hilfsmitteln für den Rechtschreibunterricht.

38. Dr. **Johann Weyde**, Neues deutsches Rechtschreibwörterbuch. Mit Rechtschreibregeln, kurzen Wort- und Sacherklärungen, Verdeutschungen der Fremdwörter und sprachlichen Winken aller Art. Auf Grund der neuen, gemeindeutschen Rechtschreibung nach der Einheitsschreibung des Buchdrucker-Duden. 2. verb. Aufl. Leipzig, G. Freytag. Geb. 1,50 M.

Dem ausführlichen Titel dieses etwa 50000 Stichwörter enthaltenden Wörterbuchs braucht nur wenig zur Kennzeichnung des Werkes hinzugefügt zu werden. Zu seinen Vorzügen gehören außer dem Reichtum des verzeichneten Wortschatzes die mancherlei sprachlichen Hinweise, die in Zweifelsfällen Auskunft geben über Biegungsformen, Bedeutung und Abstammung, Silbentrennung, Aussprache u. dergl. m. Die sparsame

Ausnützung des Raumes für das Notwendige durch Weglassung von Selbstverständlichem hat es ermöglicht, daß hier für einen verhältnismäßig niedrigen Preis ein zuverlässiges Nachschlagebuch in guter Ausstattung geboten werden konnte.

39. **Ernst Lüttge**, Zur Umgestaltung des Unterrichts in der Rechtschreibung. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 60 Pf.

Die Schrift will dazu anregen, den Ursachen nachzudenken, aus denen die mangelhaften Erfolge im Rechtschreibunterricht zu erklären sind, zugleich aber diejenigen Gesichtspunkte hervorheben, die in der herkömmlichen Praxis mit Unrecht außer acht gelassen werden. Die in vier Abschnitten entwickelten unterrichtspraktischen Vorschläge des Verfassers beziehen sich auf eine gründlichere Verwertung der gesprochenen Sprache als Grundlage des Rechtschreibens, auf eine zweckmäßige Auswahl und Anordnung des orthographischen Übungsstoffes, auf die Praxis der Diktierübungen, auf die gründliche Vorbereitung des Aufsatzschreibens durch den Rechtschreibunterricht und auf die Beschränkung des Umfanges der Schüleraufsätze. Einige Unterrichtsbeispiele zeigen die entwickelten methodischen Grundsätze in ihrer Anwendung.

III. Aufsatz.

1. **Arno Schmieder**, Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage. Für Volksschulen und für die Unterklassen höherer Lehranstalten. 75 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 1 M.

Der Verfasser sucht für den Aufsatzunterricht einen psychologischen Gang, der der Entwickelung des kindlichen Denkens entspricht, und findet ihn in elf aufeinander folgenden Stufen, die das Kind vom 3.—8. Schuljahre zu beschreiten hat. Mit der Betrachtung eines Dinges beginnend, das auf der ersten Stufe für sich allein, auf der zweiten zu verschiedenen Zeiten und auf der dritten in seiner natürlichen Beziehung zu einem anderen Dinge ins Auge gefaßt wird, schreitet er fort zur Betrachtung ganzer Gruppen von Dingen (Naturbilder), die zunächst wieder für sich allein, dann aber auch zu verschiedenen Zeiten und in ihrer Umwandelung durch die schaffende Phantasie behandelt werden. Durch die zeitliche Aneinanderreihung mehrerer Bilder entsteht die Erzählung. Die letzten Stufen bilden die Charakteristik und die Abhandlung, letztere indes nur in einfachster Form, da sie nach des Verfassers Ansicht nur für Schüler über 14 Jahren geeignet ist. Es werden auf diese Weise Dispositions- und Aufsatztypen gewonnen und durch Proben von Schülerarbeiten veranschaulicht. Wenn der Verfasser durch seine 11 Stufen „gleichsam die Merksteine aufstellen will, an denen der Deutschlehrer nicht vorübergehen darf", so hat er seine Aufgabe mit pädagogischem Verständnis gelöst. Seine Auffassung von dem Zwecke des Aufsatzes ist freilich etwas einseitig, wenn er verlangt, daß der Aufsatzstoff dem künstlerischen Geschmack und den künstlerischen Gesetzen entsprechen müsse; denn für die Volksschule darf auch der nüchtern-praktische Gesichtspunkt nicht aus den Augen gelassen werden, damit der Schüler lernt, nach der Schulzeit die Feder für die Zwecke des alltäglichen Lebens zu gebrauchen. Diesen Gesichtspunkt lassen die Aufsatzproben Schmieders vermissen; sie gehen nach Wahl des Stoffes, wie nach Komposition und Ausdruck zum Teil über die einfachen Bedürfnisse 10—14jähriger Kinder hinaus. Gleichwohl ist das Studium dieser kleinen Schrift geeignet, die Auffassung und Behandlung des Aufsatzunterrichts zu vertiefen und

für die Praxis wertvolle Fingerzeige zu geben. Insbesondere verdient die gemütvolle Art der Naturbetrachtung, die den Schüler mit lebendigen Anschauungen zu füllen sucht, Nachahmung, nicht bloß im Aufsatzunterricht, sondern in jedem Unterricht, der es mit den Dingen der Natur zu tun hat.

2. **K. Mävers**, Wie ich in meiner Klasse nach künstlerischen Gesichtspunkten Aufsätze anfertigen lasse. Ein Vortrag. 24 S. Peine, C. Rother. 25 Pf.

Die künstlerischen Gesichtspunkte liegen für den Verfasser, der das 7. und 8. Schuljahr im Auge hat, darin, daß er den Inhalt des Lesebuchs, „den Jungbrunnen edler Gedanken in schöner Form", für seine Aufsätze verwendet. Sein Verfahren, das er das entwickelnde nennt, besteht darin, daß er im Anschluß an ein behandeltes Lesestück poetischen oder prosaischen Inhalts den Schülern eine Reihe von Fragen an die Wandtafel schreibt, die sie schriftlich beantworten müssen. Daß auf diese Weise ganz hübsche Aufsätze entstehen, besonders wenn die Behandlung der Gedichte, wie es der Verfasser will, den Schüler recht tief in die Gedankenwelt der Poesie hineinführt, ist nicht zu bezweifeln; fraglich aber ist es, ob die Schüler auf diesem Wege auch lernen, nach der Schulzeit ihre alltäglichen Gedanken in einem Briefe auszusprechen; und dieser Zweck des Aufsatzunterrichts verdient doch auch Beachtung, nicht bloß „die Pflege edler Gedanken in schöner Form".

3. Dr. **O. Weise**, Prof., Praktische Anleitung zum Anfertigen deutscher Aufsätze. 7., völlig umgearb. Aufl. der „Praktischen Anleitung" von Dr. L. Cholevius. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 1,60 M.

Diese Neubearbeitung stellt sich als ein fast ganz neues Buch dar, das nur noch wenige Seiten der alten Ausgabe enthält. Nach einleitenden Bemerkungen über die mancherlei Mittel zur Aneignung eines guten Stils behandelt der Verfasser in 9 Kapiteln die Art des Aufsatzes, die Form des Themas, die Sammlung des Stoffes und seine Anordnung, Einleitung und Schluß des Aufsatzes, die Übergänge, die Art der Darstellung und endlich Entwurf und Reinschrift: alles in klarer, leicht faßlicher Ausführung, nicht in Form trockener Regeln, sondern auf dem Wege entwickelnder, durch zahlreiche Beispiele belebter Darstellung. Den ergänzenden Schluß bilden 5 Anhänge über Nutzen und Inhalt eines Sammelbuchs, einige Betrachtungen über die Kunst zu denken, über das Lesen, über lesenswerte Prosaschriften und endlich eine Reihe von Aufsatzproben. Das Buch wird auch in seiner neuen Gestalt manchem jungen Mann, der sich um die Verbesserung des eigenen Stils bemüht, ein wegkundiger Führer sein können, und auch der Anfänger im Lehramt wird darin manchen Wink finden, der ihm für seine Unterrichtspraxis von Nutzen sein kann.

4. Dr. **Th. Lohmeyer**, Dispositions- und Aufsatzregeln im Anschluß an Dispositions- und Aufsatzvorbilder. 47 S. Hannover 1904, Helwingsche Verlagsbuchh. 40 Pf.

Die kleine Schrift, ein Sonderabdruck aus der 5. Auflage der „Kleinen deutschen Sprach- und Aufsatzlehre" des Verfassers enthält für den Gebrauch in U. II Musterbeispiele für die Hauptarten von Aufsatzaufgaben. Jedem Beispiele ist ein Plan nebst Erläuterungen und Regeln beigefügt. Der letzte Abschnitt enthält eine Zusammenstellung der wichtigsten Aufsatzregeln. In den ausgeführten Beispielen

sind die Übergänge durch Fettdruck der bezeichnenden Wörter und Wendungen hervorgehoben.

5. Dr. **K. J. Krumbach**, Sammlung deutscher Aufsätze für die unteren Klassen höherer Lehranstalten sowie für Volks- und Bürgerschulen. 2., völlig neubearb. Aufl. von Prof. Dr. H. Spindler. I. Bändchen: Erzählungen. Leipzig, B. G. Teubner. 2 M.

Das Bändchen enthält Erzählungen aus dem Leben, aus Sage und Geschichte, aus dem Tier- und Pflanzenleben, im ganzen über zweihundert Nummern, die nach Inhalt und Umfang wie auch nach ihrer sprachlichen Darstellung der ersten Aufsatzstufe angepaßt sind. In dem Abschnitt aus Geschichte und Sage weist die Neubearbeitung gegenüber der ersten Ausgabe eine bedeutende Vermehrung auf. Der Grundsatz des ersten Herausgebers, daß die Schüler ihren Lese- und Memorierstoff im Aufsatze verwenden lernen müssen, ist beibehalten worden und tritt in den eingeflochtenen Gedichtsstrophen zutage. Für einige der kleinen Erzählungen (Gellert, die Kartoffel, die Pappel) wäre eine den Inhalt mehr kennzeichnende Fassung des Themas wünschenswert.

6. **K. Dorenwell**, Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. In 3 Teilen. I. Teil. 5., verb. Aufl. Hannover 1904, C. Meyer. 3,50 M.

Da die Dorenwellschen Aufsatzsammlungen im Pädagogischen Jahresbericht wiederholt besprochen worden sind, wird ein kurzer Hinweis auf den reichen Inhalt dieses ersten Teiles genügen. Das Buch enthält außer einer Vorstufe mit „Satzarbeiten nach grammatischen Gesichtspunkten bearbeitet" zwei Stufen mit 432 Aufsätzen, deren Stoffe aus Dichtung und Sage, aus Geschichte und Erdkunde, aus dem Natur- und Menschenleben entnommen sind. Jedem ausgeführten Aufsatze ist ein Plan vorangestellt, und den einzelnen Gruppen werden methodische Bemerkungen vorausgeschickt, die sich auf die unterrichtliche Behandlung beziehen. Einzelne Unterrichtsbeispiele sind sogar in Fragen und Antworten ausgeführt; doch können diese auf Mustergültigkeit kaum Anspruch erheben. Auf einer Unterrichtsstufe, wo man mit der Anfertigung von Aufsätzen beginnt, ist das Abfragen einzelner Sätze und Satzteile von Fabeln und Erzählungen nicht mehr am Platze. Der Wert des Buches liegt in der Fülle und Mannigfaltigkeit der gebotenen Aufsatzstoffe.

7. **H. Cassel**, Aufsätze und Diktate für Fortbildungs- und Gewerbeschulen. Unter Mitwirkung mehrerer Lehrer nach den ministeriellen Bestimmungen vom 5. Juli 1897 u. 1. Nov. 1898 bearb. u. herausg. 328 S. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 3,60 M.

Der Inhalt gliedert sich in vier aufsteigende Stufen, deren jede zuerst eine Reihe von Aufsätzen nebst Geschäfts- und Privatbriefen und sodann Diktate als Übungsstoff für die wichtigsten Regeln der Rechtschreibung enthält. Die Aufsätze behandeln, gemäß den ministeriellen Verordnungen, teils dem Schüler naheliegende Fragen aus seinem Anschauungs- und Berufskreise, teils auch Stoffe aus Geschichte, Geographie und Naturkunde, auf der Oberstufe (I) finden außerdem die Bürger- und Gesetzeskunde weitgehende Berücksichtigung. Die Diktatstücke schließen sich an die schwierigeren Kapitel der Rechtschreibung an, die auf Stufe IV—II verteilt worden sind. Nicht alles Gebotene ist gut; manche Stücke sind trockene Aufzählungen von Wissensstoffen. Aber durch ihre Reichhaltig-

keit dürfte sich diese Sammlung trotzdem für jede Art gewerblicher Fortbildungsschulen als brauchbar erweisen.

8. **G. Tschache**, Deutsche Aufsätze. Eine Sammlung von Musterstücken, Entwürfen und Andeutungen für die oberen Klassen höherer Töchterschulen. 3. Aufl. Breslau 1904, J. U. Kern. 3,50 M.

Die 155 Nummern dieser Sammlung zerfallen in zwei Gruppen: Themen im Anschluß an die Literatur und Themen aus verschiedenen Unterrichtsgegenständen und allgemeinen Inhalts. Die meisten sind vollständig ausgeführt, von einigen ist nur die Disposition nebst Andeutungen für die Bearbeitung gegeben. Den Schluß bildet ein Verzeichnis von Themen, die Schulprogrammen entnommen sind.

9. Dr. **H. Göhl** und **Th. Göhl**, 60 Volksschulaufsätze als Ergebnis von Lese-, Rede-, Sprachlehr-, Rechtschreibungs- und Aufsatzübungen. Mittel- und Oberstufe. Meißen 1905, Sächsische Schulbuchh. 2 M.

Für jedes der Schuljahre 5—8 werden 10 Lesestücke, Gedichte und Prosastücke, zum Ausgangspunkt mannigfacher Sprachübungen genommen. Jede methodische Einheit bringt unter A eine Disposition des behandelten Lesestückes und eine Anzahl von Themen zu Rede- und Aufsatzübungen; unter B wird zuerst ein aus dem Lesestücke gewonnenes Sprachstück gegeben, in dem möglichst viele gleichartige grammatische Fälle auftreten, die dann als Anschauungs- und Übungsstoff für Sprachlehre und Rechtschreibung benutzt werden. Darauf folgt unter C der Aufsatz, dessen unterrichtliche Gewinnung für jedes Schuljahr an einem Lehrbeispiele gezeigt wird. Die Verfasser zeigen in ihrem Buche einen brauchbaren Weg, wie die einzelnen Zweige des Deutschunterrichts untereinander und mit dem Lesebuch in Verbindung gebracht und wie die Lesestücke für mündliche und schriftliche Übungen verwertet werden können.

10. **Paul Th. Hermann**, Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen der Volksschule und für Mittelschulen. 4., verm. u. verbess. Aufl. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 2,80 M.

11. **G. Tschache**, Aufsatzübungen für Volksschulen. Für die Mittelstufe. 5. Aufl. Für die Oberstufe. 4., verbess. u. verm. Aufl. von R. Hanke. Breslau 1904, J. U. Kern. Je 1,60 M.

12. **M. Cl. Wehrbach**, Schüleraufsätze. Aufsatzübungen der Volksschüler. II. Teil: Oberstufe. Minden, C. Marowsky. 1,20 M.

Alle drei Bücher sind in erster Linie für Volksschulzwecke berechnet und bringen ausgeführte Aufsatzproben, die dem Lehrer bei seiner Vorbereitung als Anhalt und dem Schüler als Muster dienen sollen. In dem zuletzt genannten werden den einzelnen Abschnitten noch kurze methodische Bemerkungen vorausgeschickt, und an einigen Lehrbeispielen wird die sogenannte Entwickelung eines Aufsatzes gezeigt. Aber weder in methodischer noch in stofflicher Hinsicht steht das Buch auf der Höhe pädagogischer Anforderungen. Die Aufsätze sind zum größten Teile trockene Reproduktionen von Unterrichtsergebnissen und entsprechen durchaus nicht den „greifbaren, praktischen Anforderungen" des Lebens und den Anlässen zum schriftlichen Gedankenausdruck, die der Verfasser auf der ersten Seite in einem Zitat so nachdrücklich hervorhebt.

Tschache trägt in der Wahl seiner Aufsatzstoffe dem kindlichen Mitteilungsbedürfnis schon mehr Rechnung. Besonders das Heft für die

Mittelstufe enthält eine große Zahl von kleinen Aufsätzen, die dem nächsten Lebenskreise des Schülers in Schule und Haus, in Garten und Feld angehören. Nur fehlt den Themen fast durchgehends die kindesgemäße Fassung, die den Schüler in ein persönliches Verhältnis zum Gegenstande setzt. Unter den Beschreibungen und Abhandlungen für die Oberstufe finden sich viele, die sich als bloße Wiedergabe eingelernter Wissensstoffe darstellen.

Die Hermannschen Aufsätze sind nach dem Grundsatze abgefaßt, „daß sich in ihnen das ganze Geistesleben des Kindes, sein Fühlen und Denken, seine Phantasie und sein Urteil widerspiegeln müsse, daß sie Geistesprodukte und nicht nur Reproduktionen seien, und daß deshalb der Lehrer bei der Vorbereitung derselben dem Denken des Kindes nur die Richtung andeuten dürfe, in der es sich zu bewegen habe". Das ist der Hildebrandsche Standpunkt in der Aufsatzbehandlung, und die vorliegende Sammlung wird bei richtiger Verwendung dazu beitragen, daß dieser Standpunkt immer mehr als der allein richtige anerkannt wird.

VI. Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben.

Von
Ernst Lüttge,
Lehrer in Leipzig.

Übersicht.

In der Literatur über den Anschauungsunterricht tritt überall das Bestreben hervor, diesen Gegenstand in den Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts zu stellen und ihn immermehr aus der dienenden Stellung, die er bisher dem Lesen und Schreiben gegenüber vielfach einnahm, zu befreien. Man weist ihm Stoffe zu, die der Anschauung und dem Interesse des Kindes wirklich naheliegen, und man sucht sie so zu behandeln, daß die Kleinen zu frischer, fröhlicher Mitarbeit angeregt und zur freien sprachlichen Äußerung ihres Innenlebens ermuntert werden. In diesem Sinne will Göbelbecker in seinem umfassenden Werke (s. u. I, 1) den Anschauungsunterricht zu einem Stammunterricht gestalten, der die gesamte innere Welt des Kindes naturgemäß und systematisch aufbaut, und aus dem sich alle übrigen Lehrgegenstände wie Zweige ausscheiden. (S. 10.) „Überall zuerst die Sache, dann die Form! Befriedigung des kindlichen Sachinteresses, Aufmunterung zu herzhafter Beteiligung am geistbildenden und erziehenden Unterricht und Gewöhnung des kleinen Anfängers an freimütiges, unumwundenes und ungezwungenes Aussprechen über Gesehenes und Gehörtes, über Wahrnehmung und Denken, über Fühlen und Wollen: in abgerissenen Schlagwörtern oder in vollständigen Sätzen, einzeln oder im Chor, ist zuvor das Wichtigste" (S. 14). Gute Anschauungsbilder, wie sie in künstlerischer Ausführung von Schreiber in Eßlingen (s. u. I, 6) und Meinhold und Söhne in Dresden (s. u. I, 7) vorliegen, können den Unterricht wirksam unterstützen, indem sie, wie Göbelbecker richtig bemerkt (S. 21), Reproduktionen einleiten, die für die Entwicklung des Geistes so wichtig sind: „Das wirkliche Objekt legt weit mehr Beschlag auf unsere *leiblichen* Sinne; das Bild dagegen bewirkt bei richtiger Anwendung insbesondere die Reaktion unseres *geistigen* Auges; jenes soll zugleich nur Perzeptionen, soweit solche vorkommen, dieses nur Apperzeptionsakte veranlassen. Was darum das Kind erst in Natur und Wirklichkeit betrachtet hat, das soll es zum Zwecke weiterer Vertiefung, Besinnung und Verknüpfung hernach möglichst auch im Bilde beschauen" (S. 23). Die oben genannten Bilder

können diesem Zwecke um so besser dienen, als sie nicht Einzeldinge, sondern Szenen, Beziehungen und Situationen darstellen.

Über den Anschauungsunterricht in der Großstadt enthält die Leipziger Lehrerzeitung (1904, Nr. 40—42) einen Artikel von M. Beger, worin nachgewiesen wird, daß der Anschauungsstoff, wie ihn die bisherigen Lehrpläne vorschreiben, nicht mehr für Großstadtkinder geeignet ist, weil diese nicht mehr in so inniger Beziehung zur Natur stehen wie die Dorfkinder. Ihre Vorstellungen von der Natur beziehen sich nur auf einzelnes, aus dem Zusammenhange Gerissenes. Auf diese veränderten Verhältnisse nimmt A. Eichler in seinen Lektionen Rücksicht (s. u. I, 3), indem er vor allem die nächsten Anschauungsgegenstände der Großstadtkinder verarbeitet und Naturvorgänge so weit heranzieht, als sie in das großstädtische Leben hineinreichen. „Wir wünschen," sagt Gansberg (s. u. I, 2) in demselben Sinne, „daß das Kind die Anschauungen wiedergibt, die es sich selbst in seinem individuellen Leben erworben hat. Dieser aktiv erworbene Anschauungsbereich, und wenn er auch noch so schwach und winzig ist, er ist doch des Kindes wertvollster Besitz, und alle neu hinzutretenden Bildungsmomente müssen sich an ihn anlegen, wenn sie auch unveräußerlicher Besitz werden sollen" (S. 7).

Neben dem Anschauungsunterricht ist es der erste Unterricht im Lesen und Schreiben, der das Nachdenken der Methodiker in hervorragendem Maße in Anspruch nimmt. Der Jahrzehnte hindurch geführte Kampf zwischen der Normalwort- und der reinen Schreiblesemethode hat zu einem gewissen Ausgleich geführt, der darin zum Ausdruck kommt, daß die allermeisten der vorliegenden Fibeln weder die eine noch die andere rein zur Anwendung bringen, sondern die Vorzüge beider zu vereinigen suchen. In den Anleitungen zur Behandlung der Fibel wird das Hauptgewicht mehr und mehr auf die lautliche Seite der Sprache, auf eine richtige Lautbildung gelegt. Man braucht ja darin nicht so weit zu gehen, wie Berthold Otto in seiner Müttersibel (s. den vorigen Band des Jahresberichts) und wie neuerdings W. Sieverts (s. u. I, 12), der nach dem Vorgange B. Ottos jeden Laut nach der dazu erforderlichen Mundstellung besonders benennt und durch Zeichnungen die verschiedenen Stellungen der Artikulationsorgane zu veranschaulichen sucht. Aber darin haben die Phonetiker recht: der Laut ist und bleibt bei allem Sprachunterricht, also auch beim Lesen und Schreiben, die Hauptsache, und wenn man diesem Grundsatze in maßvoller Weise, wie z. B. A. Eichler in seiner „Anleitung" (s. u. I, 13) Rechnung trägt, wird die Methode des Elementarunterrichts damit dem Ideal der Naturgemäßheit um einen Schritt näher geführt.

Was die Weiterentwicklung und Verwertung der Lesefertigkeit mit Hilfe des Lesebuchs anbetrifft, so ist bereits im vorigen Bande des Jahresberichts darauf hingewiesen worden, daß sich die neueren Lesebücher von den früheren durch die zweckmäßigere Auswahl der Lesestoffe vorteilhaft unterscheiden. An die Stelle des realistischen Lesebuchs ist das belletristische getreten. Die bayerischen Kreislesebücher sind jedoch, wie Dr. Friedrich nachweist (s. u. II, 1), auf der Stufe des realistischen Lesebuchs stehen geblieben; das findet man auch bestätigt durch einen Blick in die „Deutsche Fibel" von Hering (s. u. I, 20), die in der Wahl der Lesestoffe für das zweite und dritte Schuljahr die Vorschriften der bayerischen Kreislehrpläne berücksichtigt. Aber ebenso wichtig wie die Frage nach den geeignetsten Lesestoffen ist die Frage nach ihrer richtigen Behandlung im Unterrichte. Mit Recht wendet sich Dr. Fried-

rich (a. a. O.) gegen die Mißhandlung der lyrischen Gedichte, aus denen durch das leidige Disponieren, Nacherzählen und durch den Anschluß schriftlicher Aufgaben oft aller Geist herausgetrieben wird. „Die verständigste Methode," sagte Professor D. Lehmann auf dem zweiten Kunsterziehungstage in Weimar, „ist unangebracht, sobald sie erstarrt, sobald sie zum Schema wird. Gerade bei der Erklärung der Dichter muß die lebendige Persönlichkeit des Lehrers in einer Weise wirksam sein, wie in keinem andern Fache. Dazu können gewisse methodische Winke dienen, solange man ganz frei damit schaltet und sie einfach als Werkzeug benutzt, das man jeden Augenblick wegwerfen kann. Sobald aber der Unterricht in irgendwelche Schablone hineingepreßt wird, da wird dem lebendigen Empfinden, der Erziehung zur Kunst, freilich im höchsten Grade geschadet." (Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages, S. 143. Leipzig 1904, Voigtländers Verlag.) Die Prosastücke sind ja in dieser Beziehung meist weniger empfindlich, aber auch sie können in ihrem Zwecke durch eine zerpflückende Behandlung geschädigt werden. In Fragen und Antworten ausgeführte Lektionen, wie sie E. Schneiders „Lehrproben" (s. u. II, 19) bieten, können dem Anfänger im Lehramte willkommen und auch förderlich sein, indem sie ihn mit den äußeren Formen des Lehrverfahrens, vor allem mit der Kunst des Fragens und Disponierens, vertraut machen. Aber sie führen nur zu leicht zu einer Veräußerlichung der Lehrkunst, zu einer Überschätzung der Fragekunst, die bei allzu ausgedehnter Anwendung alle Selbsttätigkeit des Schülers ertötet. Diese Gefahr wird bei dem von Lippert in seiner „Handreichung" angewandten Verfahren vermieden (s. u. II, 20), weil statt der präzisen und allzu leichten Frage oft einfache Aufforderungen an den Schüler gerichtet werden, über das Gelesene zu berichten. Dadurch nötigt man den lesenden Schüler zu selbsttätigem Aufmerken auf den Inhalt und zum zusammenhängenden Aussprechen über das Gelesene. Dem freien Aussprechen, wie überhaupt der Sprachfertigkeit legt besonders Fr. Linde in seinen „Entwürfen" (s. u. II, 21) viel Wert bei. „Von der größten Bedeutung für die Geistesbildung im allgemeinen, als auch für die Durcharbeitung und Beherrschung des Stückes und besonders für die Fertigkeit im mündlichen Gedankenausdruck ist das Wiedergeben von ganz anderen Gesichtspunkten aus. Der Schüler kann über eine geschichtliche Begebenheit als Augenzeuge berichten, oder er gibt an, was ein Bild etwa darzustellen hat, weist besondere Eigenschaften nach, schildert eine Reise, beobachtet ein Tier an seinem Lieblingsaufenthaltsort usw. Zu Anfang tritt der Lehrer dem Schüler helfend zur Seite und gibt Fingerzeige, allmählich aber muß das Kind an Selbständigkeit gewöhnt werden" (S. 8).

Einen wesentlich anderen Charakter als das Volksschullesebuch trägt das Lesebuch für Fortbildungsschulen. Wenn es auch in gewisser Hinsicht als eine Fortsetzung des Volksschullesebuchs anzusehen ist, so ist es doch von diesem hinsichtlich seiner Bestimmung wieder so verschieden, daß für die Auswahl seines Inhalts ganz andere Gesichtspunkte maßgebend sein müssen. Der Fortbildungsschüler steht mit einem Fuße bereits im praktischen Leben, sein Beruf verknüpft ihn mit den großen Institutionen des wirtschaftlichen und staatlichen Lebens, und damit erhält die Fortbildungsschule und das Lesebuch das Gebiet vorgezeichnet, das im Mittelpunkte des Unterrichts zu stehen hat. Dementsprechend stellen die Herausgeber neuerer Lesebücher das Gewerbe und den Gewerbetreibenden in den Mittelpunkt des Gesamtinhalts, wie es

z. B. auch das „Frankfurter Lesebuch für Fortbildungsschulen" von Neuschäfer (s. u. II, 2) und das für einfache Verhältnisse bestimmte Lesebuch von Käller und Dr. Wohlrabe (s. u. II, 3) tun. Sie zeigen gegen frühere Erscheinungen der Lesebuchliteratur auch darin einen Fortschritt, daß sie statt der populärwissenschaftlichen, doch immerhin abstrakten Darstellungen, zu denen man anfänglich in Ermangelung von Besserem greifen mußte, anschauliche, an konkrete Beispiele anknüpfende Bilder aus dem wirtschaftlichen Leben bringen und dadurch dem Auffassungsvermögen des Schülers gebührend Rechnung tragen. Der Jugend liegt „nicht die mehr oder weniger geschlossene Betrachtungsweise der Fachschrift nahe, sie will vielmehr belehrt sein mit und an Einzeldingen, mit dem das Ganze charakterisierenden Teile, dem das Allgemeine verdeutlichenden Besonderen", heißt es im Vorwort zu Dr. Wohlrabes schönem dreiteiligen Werke: Deutschland von heute (s. u. II, 4), worin der Herausgeber der Jugend „das Heute von Land und Leuten, Leben und Streben des lebenden Geschlechts, Arbeit und Arbeitsaufgaben des Tages" vor Augen führt.

Unter den Lesebüchern für höhere Schulen suchen die meisten den mannigfaltigen Anforderungen der verschiedensten Gattungen höherer Schulen gerecht zu werden, weil, wie R. Lehmann im Vorwort zu seinem Lesebuche (s. u. II, 10) bemerkt, der deutsche Unterricht für alle Gattungen höherer Schulen das gleiche zu leisten hat. Auf demselben Standpunkte steht Dr. O. Liermann (s. u. II, 11) und Dr. v. Dadelsen (s. u. II, 14), obgleich letzterer der Bestimmung seines Lesebuchs insofern engere Grenzen zieht, als er es für ein bestimmtes Landschaftsgebiet berechnet hat. Im Gegensatz zu den genannten haben die Lesebücher für sächsische Gymnasien (s. u. II, 13) und für technische Mittelschulen (s. u. II, 15) einen bestimmter ausgeprägten Charakter, weil es den Herausgebern möglich war, den Inhalt genau den entsprechenden Lehrplänen anzupassen. Daß in dieser Weise auch die Lesebücher für Lehrerseminare verfahren müssen, ist nach dem eigenartigen Charakter dieser Anstalten selbstverständlich. Die „Deutsche Prosa" von Dr. Prinz (s. u. II, 16) wird durchaus den erhöhten Anforderungen gerecht, die man neuerdings an den Seminarunterricht stellt. „Wenn es der Hauptzweck der neuen Lehrpläne ist, den Seminarunterricht auf eine längst gewünschte höhere Stufe zu heben, den Schülern eine tiefer gehende Bildung angedeihen zu lassen; und wenn solches vor allem auch von dem Unterrichtszweige gilt, der die größte Bedeutung für die Charakterbildung und für die Pflege vaterländischer Gesinnung besitzt: dann muß auch mit der bisherigen Gewohnheit der Fetzenlektüre gebrochen werden; es muß den Schülern ein Lesestoff geboten werden, über den man nicht hinweggleiten kann, sondern dessen bildender Inhalt sich nur durch ernstes Studium erringen läßt (Vorwort). Jedenfalls hat ein Seminarlesebuch auch die Aufgabe zu erfüllen, den Seminaristen an wissenschaftliches Denken zu gewöhnen und ihn dadurch zur selbständigen Fortbildung zu befähigen. Solange dem jungen Lehrer die Universität verschlossen bleibt, ist er ja für seine weitere wissenschaftliche Durchbildung lediglich auf die Lektüre angewiesen.

Literatur.

I. Anschauungs- und Schreiblesenunterricht.

1. L. F. Göbelbecker, Unterrichtspraxis für das Gesamtgebiet des ersten Schuljahres und ihre theoretische Begründung vom Standpunkte der Kinderpsychologie. I. Teil: Methodische Monographien. II. Teil: Lehrproben, methodologische Einzelwinke, Gedichte, Lieder, Spiele und Rätsel. Wiesbaden 1904, O. Nemnich. 7,50 M., einzeln 4,50 u. 5 M.

Ein breitangelegtes Werk, das alle Seiten des ersten Schulunterrichts nach Theorie und Praxis erschöpfend darzustellen sucht. Der I. Teil entwickelt in 15 methodologischen Monographien die psychologisch-didaktischen Grundsätze des Verfassers, die in mancher Hinsicht die Bahnen des Herkömmlichen verlassen und, gestützt auf die Ergebnisse der neueren Psychologie, besonders der Kinderpsychologie, in mancherlei Reformforderungen gipfeln. Als Grundlage und Mittelpunkt des gesamten Unterrichts im 1. Schuljahre wird ein Lebensunterricht gefordert, d. h. ein heimatkundlicher Sachunterricht, der seine Gegenstände dem „umfassenden Leben des richtig erzogenen Kindes" entnimmt. Diesem Lebensunterricht soll sich auch der Religionsunterricht eingliedern; er soll nicht systematisch und chronologisch, sondern anknüpfend erteilt werden. Des weiteren zieht der Verfasser das grundlegende Schreiben, das Kunstprinzip in der Erziehungsschule, das Zeichnen und Modellieren, die Psychologie des Gesanges u. a. m. in den Bereich seiner Erörterungen. Mit besonderer Ausführlichkeit behandelt er den grundlegenden Rechenunterricht nach seinem Sach- und Formalprinzip im Lichte der Konzentrationsidee, die psycho-physische Aktion beim Lesen und Schreiben und ihre methodologischen Konsequenzen, die Methode der Rechtschreibung und das Sprechen und den Vortrag. Bei einer Vergleichung der verschiedenen Leselehrmethoden entscheidet er sich für eine modifizierte Normalwörtermethode, die sich auch die Vorteile der Schreiblesemethode nutzbar macht. Infolge seiner entschiedenen Stellungnahme zu den mancherlei methodischen Streitfragen kann es nicht ausbleiben, daß er bei dem selbständig denkenden Leser hier und da auf Widerspruch stößt; so wird man, um eins zu erwähnen, seiner Abschätzung der Gehörs- und Gesichtsauffassung für das Erlernen der Rechtschreibung nicht zustimmen können, da er, wie viele andere Methodiker auch, die Begründung des ersten Rechtschreibunterrichts auf richtiges Hören mit einer Vernachlässigung des Sehens gleichsetzt. Aber seine Schlußfolgerungen beruhen überall auf wohlerwogenen Gründen und zeugen von einer Konsequenz des Denkens, die das Studium seiner „Monographien" zu einer anregenden und fruchtbringenden Lektüre macht.

Der II. Teil zeigt die im I. entwickelten theoretischen Gedanken in ihrer praktischen Verwirklichung. Er enthält 140 Lehrproben, in denen Zeichnen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang und Religionsunterricht in Anlehnung an den „Lebensunterricht" auftreten. Zwar bezieht sich der Verfasser dabei auf die von ihm herausgegebene Fibel: „Das Kind in Haus, Schule und Welt"; aber auch wer diese Fibel in seinem Elementarunterricht nicht benutzt, wird in diesen Lehrproben eines erfahrenen und für seine Sache begeisterten Praktikers eine Fülle von Anregungen finden. Die beigegebenen 42 Kinderlieder sind zum größten Teile Originalkompositionen.

2. **F. Gansberg**, Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Lebensbilder u. Gedankengänge für den Anschauungsunterricht in Stadtschulen. VIII u. 214 S. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 3,20 M.

Wer des Verfassers früher erschienene Schriften: seine „Schaffensfreude" und „Plauderstunden" gelesen hat, begegnet in dieser neuen Schrift wohlbekannten Ideen. Auch hier handelt es sich für ihn darum, dem Anschauungsunterricht neue Bahnen zu weisen, ihm neue Stoffgebiete zu erschließen. Vor allem ist es ihm um eine Revision der Lehrpläne der Großstadtschulen zu tun; er will dem Anschauungsunterricht ein neues Gebiet erobern: die städtische Kultur. Statt daß man, wie bisher, mit den Kleinen naturgeschichtliche Dinge behandelt, die sie nicht aus eigener Anschauung kennen, soll man ihnen die Welt vorführen, an der sie wirklich teilhaben: das alltägliche Leben in Haus und Straße der Großstadt. Daß dieses Großstadtleben eine unerschöpfliche Fundgrube geeigneter Unterrichtsthemen bildet, zeigt der Verfasser in zahlreichen Lektionsentwürfen; zugleich soll seine Darstellungsart zeigen, wie man durch die Form der Behandlung die Phantasie der Kinder anregt, ihre Beobachtungsgabe schärft, ihr Denken klärt und sie zu eifriger Mitarbeit im Unterrichte anregt.

Man muß dem Verfasser zugestehen, daß er den Interessen der Kinder mit tiefem pädagogischen Verständnis nachzugehen versteht; einige seiner Lektionsentwürfe sind geradezu köstliche Beweise dafür, daß es dem Meister der Methode möglich ist, ihnen auch anscheinend fernliegende Dinge, wie z. B. die Bedeutung des Sedantages, anschaulich nahe zu bringen. Freilich wird das Verfahren nicht jedem Elementarlehrer handlich sein und manchem vielleicht nie handlich werden können; die Gefahr, dabei in eine redselige Breite zu geraten und das Wesentliche, die Schärfung der Beobachtungsgabe, die Disziplinierung der kleinen Geister, aus den Augen zu verlieren, ist nicht gering, und mancher allgemeine Satz der lesenswerten Einleitung kann nur mit Einschränkung als richtig anerkannt werden. Trotzdem aber ist dem anregenden Buche vielseitige Beachtung zu wünschen.

3. **Alwin Eichler**, Stoffe für den Anschauungsunterricht. Beobachtungen der Kinder in methodischen Einheiten. 102 S. Leipzig, E. Wunderlich. Geb. 2 M.

Die 51 Themen für den Anschauungsunterricht sind nach dem Grundsatze ausgewählt: „Nur die Objekte kommen zur Behandlung, die im Mittelpunkte des kindlichen Interesses stehen und sich den Schülern zur Beobachtung aufdrängen". Jede einzelne Behandlung gliedert sich in mehrere kleine abgerundete Abschnitte. Z. B. die Kirsche in der Stadt. 1. Wie der Kirschhändler durch unsere Straße fährt. 2. Wie die Mutter Kirschen kauft. 3. Wie die Kinder Kirschen essen. 4. Wie der Knabe Kirschkuchen kauft. Die Darstellung ist der kindlichen Sprechweise angepaßt, und dem Inhalte merkt man es bei jedem Satze an, daß es der Verfasser versteht, mit den Augen der Kleinen zu sehen. Außerdem ist bei der Auswahl der Anschauungsobjekte mit glücklichem Griff den Bedürfnissen der Stadtkinder Rechnung getragen, die ja die Natur in anderen Beziehungen und mit anderen Augen sehen, als die Kinder auf dem Lande. Das Buch wird namentlich jüngeren Elementarlehrern ein zuverlässiger Ratgeber sein können.

4. Wie wir unsere Heimat sehen. Anregungen zur intimen Betrachtung der Leipziger Heimat. Herausg. vom Verein Leipziger Zeichenlehrer. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. 80 Pf.

Wer etwa der Leipziger Landschaft alle Reize absprechen wollte, wird in dieser Schrift eines Besseren belehrt. Die neun Aufsätze, die den Inhalt bilden, zeigen an verschiedenen Punkten der Stadt (Rathaus, Promenade, Mendebrunnen) und der Umgebung, daß es nur darauf ankommt, ernsthaft zu suchen und genau zu sehen, um in der scheinbaren Einförmigkeit so manche Schönheit zu finden. Die Verfasser der Aufsätze erweisen sich durchweg als sachkundige Führer, und wer auf ihre Art die Heimat zu betrachten sich gewöhnt hat, der wird auch seinen Kindern den Blick zu öffnen wissen für die ästhetischen Momente ihrer Umgebung. Zahlreiche, den Text begleitende Zeichnungen erhöhen die Anschaulichkeit der Darstellung.

5. C. **Nebele**, Lehrstoff für Anschauungsunterricht und Heimatkunde. 2. Aufl. Mit 25 Bildern, 2 Grundrissen, 3 Plänen, 1 Karte, 6 schemat. Darstellungen, 40 Zeichnungen u. 1 farb. Taf. zur Darstellung der geograph. Grundbegriffe. Neu bearb. von mehreren Lehrern. Augsburg 1904, Schwäbische Schulausstellung. 3,25 M.

Der in diesem Buche dargebotene Lehrstoff ist für die ersten drei Schuljahre berechnet und umfaßt alles das, was aus der nächsten und weiteren Umgebung des Kindes, aus Wohnort und Heimat behandelt werden kann. Es sind dabei die Bestimmungen der bayerischen Kreislehrpläne berücksichtigt. Abgesehen von einigen angedeuteten und ausgeführten Lehrproben, wird nur der Lehrtext in knapper, einfacher Darstellungsform gegeben, die Entwicklung bleibt dem Lehrer überlassen. Zahlreiche Erzählungen und Gedichte, meistens in die Beschreibungen verflochten, dienen zur Belebung des Unterrichts; im ersten Schuljahre sind auch die Besprechungen einzelner Dinge oft in die dem kindlichen Interesse zusagende Form von Erzählungen gekleidet. Im zweiten und dritten Schuljahre ist besondere Sorgfalt auf die Gewinnung geographischer Grundbegriffe verwendet. Einfache Skizzen, die das Kartenverständnis vorbereiten, sowie eine Anzahl verkleinerter Abbildungen von guten Anschauungsbildern sollen dem Lehrer die Vorbereitung auf den Unterricht erleichtern und ihn gleichzeitig mit den besten Schulbildern bekannt machen.

6. **Schreibers** künstlerische Wandbilder für den Anschauungsunterricht, nach Angaben von Franz Engleder in München gezeichnet von Leo Kainradl. Format 92×123 cm. Eßlingen, J. F. Schreiber. Auf Leinwand 3 M., unlackiert mit Stäben 4,50 M., lackiert mit Stäben 5 M.

Von den in Aussicht genommenen 12 Bildern liegen 4 vor: Nr. 1. Der Winter (Stadt, Landstraße, Schmiede mit Hufbeschlag, Wintervergnügen usw.). Nr. 2. Der Herbst (Dorf, Feld und Feldarbeiten, Bauernhaus mit Obstgarten, Scheune mit Dreschern usw.). Nr. 3. Der Sommer (Landschaft in Norddeutschland, Meer mit Dünen und Deichen, Dorf, Ährenfeld mit Erntearbeiten usw.). Nr. 4. Der Wald (Tannenwald, Waldwiese, Waldbach, Jäger usw.).

Die Bilder wollen nicht bloß der Belehrung dienen, sondern auch eine ästhetische Wirkung hervorbringen, und sie sind dazu geeignet vermöge der künstlerischen Auffassung und Darstellung, die aus ihren Gestalten spricht. Jedes Bild zeigt die charakteristischen Gegenstände einer bestimmten Anschauungsgruppe in einer Anordnung, die alle Einzelheiten ohne Schädigung der einheitlichen Gesamtwirkung zur Geltung

kommen läßt. Von besonderer Schönheit ist Nr. 4: der Wald — ein frisches, lebenswahres und lebenswarmes Naturbild ohne aufdringliche Farben und ohne verwirrende Vielheit der Gegenstände. Weniger naturwahr wirkt auf dem Herbstbilde das Kartoffelfeld und die etwas grelle Farbe der Äpfel. Auf dem sonst hübschen Sommerbilde ist das Rebhuhnnest im Kornfelde mit den die Hälse reckenden Jungen eine naturgeschichtliche Unmöglichkeit. — Der Maßstab der Bilder ist ein solcher, daß selbst in großen Schulzimmern alle Einzelheiten von jedem Platze aus gesehen werden können und gerade in größerer Sehweite erst eine harmonische Geschlossenheit der Gesamtwirkung erzielt wird. Die Bilder werden sicherlich den Weg in die Schulen finden.

7. J. **Kühnel**, Neue Ausgabe von Meinholds Anschauungsbildern, zugleich künstlerischer Wandschmuck für Schulen. Nach Original-Aquarellen von Fel. Elßner. In feinstem 10—12fachen Farbendruck ausgeführt. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne. Auf Lederpapier 2 M., mit Leinw. u. Ösen 2,20 M.

Die durch ihre Anschauungsbilder vorteilhaft bekannte Verlagsanstalt will durch dieses neue Unternehmen den Bestrebungen nach künstlerischer Gestaltung der Schulbilder Rechnung tragen. Von den in Aussicht genommenen 5—6 Lieferungen à 5 Blatt liegen zur Besprechung vor: der Frühling, der Sommer (Heuernte), der Bauernhof im Herbste, der Dresdener Hauptbahnhof. Die Bilder zeigen sämtlich eine recht gelungene Vereinigung anschaulicher Naturtreue mit künstlerischer Auffassung. Die Farbengebung ist einfach, aber kräftig, die Gruppierung übersichtlich und natürlich, und die Auswahl der dargestellten Gegenstände hält sich frei von verwirrender Überladung, so daß sich alle Einzelheiten in ausreichender Größe deutlich aus dem Ganzen herausheben. Dies gilt besonders von dem Frühlingsbilde mit den pflügenden und säenden Bauern neben der Kirschallee, durch deren Blütenschnee die Ziegeldächer des im Hintergrunde liegenden Dorfes hindurch schimmern, sowie nicht minder von dem farbensatten Sommerbilde, das uns die sonnige Wiese, belebt von den bei der Heuernte beschäftigten Arbeitern, so eindrucksvoll vor das Auge führt. Mit dem Bilde vom Dresdener Hauptbahnhofe ist auch das Großstadtleben in dieser Bilderserie angemessen vertreten. Durch die Größe 60×85 ist der erforderlichen Fernwirkung ausreichend Rechnung getragen.

8. **Meinholds** deutsche Märchenbilder für Schule und Haus zur Förderung der ästhetischen Erziehung der Jugend. Ausgewählt u. bearb. von Sem.-Oberl. Fritz Lehmensick. Nach Original-Aquarellen von F. Elßner, Prof. Claudius u. a. In feinstem 12fachen Farbendr. ausgeführt. Blattgröße 105 : 75 cm. Dresden 1904, C. C. Meinhold & Söhne. Je 3,60 M. Text gratis.

Von den 5 angezeigten Bildern: Rotkäppchen, Dornröschen, Frau Holle, Schneewittchen, Bremer Stadtmusikanten, liegen die zwei erstgenannten zur Besprechung vor. Das Hauptbild, das auf dem einen Rotkäppchen mit dem Wolfe, auf dem anderen das schlafende Dornröschen und den staunenden Königssohn zeigt, ist bei beiden umgeben von einer Anzahl kleiner Nebenbilder, die den Verlauf der Erzählung in ihren Hauptmomenten illustrieren. Größen- und Farbenverhältnisse sind dabei so bemessen, daß die Nebenbilder gegen das beherrschende Hauptbild angemessen zurücktreten; selbst die bedenkliche Szene des Bauchaufschneidens, deren bildliche Darstellung man ja gern missen würde, fügt sich ohne Störung ein in die Harmonie des Ganzen. Die schönen Bilder sind geeignet, das Märchenerzählen in Haus und Schule wirksam zu unter-

stützen und unsern Kleinen die deutschen Märchengestalten lieb und wert zu machen.

9. **Max Müller**, Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung von Hirts Anschauungsbildern: Die vier Jahreszeiten. Farbige Künstlersteinzeichnungen von Walther Georgi. Mit verklein. Wiedergabe der 4 Wandbilder in Schwarzdruck. Breslau 1904, F. Hirt. 1 M.

Wem die im Titel genannten Anschauungsbilder für seinen Unterricht zur Verfügung stehen, der findet in dieser „Anleitung" ein brauchbares Hilfsmittel zur Vorbereitung auf den Unterricht. Der Verfasser gibt zu jedem Bilde zuerst eine durch Totalauffassung gewonnene Gliederung des dargestellten Anschauungsmaterials, und sodann eine Reihe von Besprechungen einzelner Dinge, größtenteils in katechetischer Form, mit zahlreichen Texten kleiner Gedichte und Erzählungen. Die Frageweise des Verfassers ist freilich nicht immer mustergültig. (Was für ein Tag ist es? Heißer Tag. Wie ist die Arbeit also? Schwer. Was läuft ihnen nun von der Stirn? Schweiß. Was haben sie deshalb wohl? Durst.) Richtiger ist es, von den Kleinen in ihrer Sprache zunächst erzählen zu lassen, was sie auf dem Bilde sehen. Die beigefügten Schwarzdrucke der besprochenen Bilder erleichtern die Benutzung der Anleitung.

10. **Wilhelm König**, Der Anschauungsapparat für Anschauungs- u. Sprechübungen auf der Unterstufe zweisprachiger Volksschulen. Breslau 1904, F. Hirt. 50 Pf.

Das Schriftchen enthält ein Verzeichnis von wirklichen Dingen, Modellen, Bilderwerken und anderen Anschauungsmitteln, die im Unterricht an zweisprachigen Schulen erforderlich sind, um die Erlernung der deutschen Sprache nach der naturgemäßen Methode — durch Vorführen und Benennen der Dinge und ihrer Eigenschaften — anbahnen zu können.

11. **Anna Hüni**, Zum Sprachunterricht der Elementarschule. Illustrationen von J. Billeter. Zürich 1904, Schultheß & Co. 60 Pf.

Die 48 Nummern dieses Büchleins bestehen teils aus erzählenden Beschreibungen von Dingen aus dem nächsten Anschauungskreise der Kleinen, teils aus kleinen Gedichten, die zur Belebung des Unterrichts dienen sollen. Die beigegebenen Illustrationen können Lehrern und Schülern Anleitung zum malenden Zeichnen geben. Die kleine Sammlung trägt nach Inhalt und Darstellung dem Bedürfnisse der ersten Schuljahre Rechnung.

12. **C. A. Hoffmann**, Der Unterricht im Deutschen im ersten Schuljahre. Hannover 1904, C. Meyer. 1,80 M.

Der Verfasser gibt in diesem Werkchen eine Anleitung zum Gebrauche seiner „Schreiblesefibel", indem er zunächst einige wichtige methodische Fragen erörtert (Ziel, Weg und Stoffplan für das Lesen und Schreiben) und sodann in ausgeführten Lektionen zeigt, wie der Schreiblesestoff seiner Fibel von ihm in der Unterklasse der vierklassigen Auricher Seminarschule behandelt worden ist. Die Ausführungen lassen den gewandten Praktiker erkennen; seinen methodischen Grundsätzen kann man aber nicht in allen Stücken zustimmen, insbesondere darin nicht, daß er den mündlichen Ausdruck zu einer bloßen Vorübung für das Schreiben und Lesen herabsetzt.

13. **Wilh. Sieverts**, Die begriffliche Methode im Leseunterricht. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. 60 Pf.

Der Verfasser will durch seine kleine Schrift weitere Kreise mit der von Berthold Otto in seiner „Mütterfibel“ (vgl. den vorigen Band des Jahresberichts) begründeten Leselehrmethode bekannt machen, die er auf Grund eigener Erfahrung als Elementarlehrer für eine wesentliche Verbesserung der gebräuchlichen Methoden hält. Jedenfalls verdienen die Vorschläge Ottos, auch wenn man sie nicht im ganzen Umfange für brauchbar hält, Beachtung, und das vorliegende Schriftchen kann zu einer schnellen Orientierung darüber verhelfen.

14. **Alwin Eichler**, Anleitung zur richtigen Lautbildung als Einführung in den Lese- und Schreibmechanismus. Ausgeführte Lektionen. Leipzig 1904, E. Wunderlich. Geb. 2 M.

„Der Laut, um dessentwillen der Buchstabe geübt wird, ist und bleibt die Hauptsache“: mit diesem Satze kennzeichnet der Verfasser seinen prinzipiellen Standpunkt gegenüber dem psychologischen Problem des Lesen- und Schreibenlernens. Demgemäß ist ihm eine der wichtigsten Aufgaben des ersten Unterrichts die richtige Lautentwicklung. Der Laut soll andauernd als etwas Persönliches, Selbständiges, Ganzes klar im Bewußtsein des Schülers stehn. Weil aber die Anleitung des Schülers zu einer richtigen Lautbildung beim Lehrer phonetische Kenntnisse voraussetzt, die der Seminarunterricht bisher meistens nicht geboten hat, so will der Verfasser mit seiner Schrift dem Elementarlehrer ein Hilfsmittel in die Hand geben, seinen Unterricht den Forderungen der Phonetik gemäß gestalten zu können. Jeder Laut wird in einer ausgeführten Lektion behandelt, die das Auffinden desselben im Zusammenhange von Wörtern und Sätzen, seine Entwicklung durch richtige Mundstellung, seine Übung und Einreihung in die vorher gelernten Laute zeigt und im Anschlusse hieran seine Darstellung durch Druck- und Schreibschrift vorführt. Jeder Lektion wird eine kurze Abhandlung über die Natur und Entstehungsweise des zu übenden Lautes vorangestellt. Die Benutzung dieser „Anleitung“ ist an keine bestimmte Fibel und keine bestimmte Reihenfolge der Laute gebunden, weshalb sie besonders jedem Anfänger im Lehramte als Führerin in der Praxis des ersten Lese- und Schreibunterrichts aufs wärmste zu empfehlen ist.

15. **P. Born** und **H. Kranz**, Fibel auf phonetischer Grundlage. Ausgabe B. Für Mittel- und höhere Schulen. Ausgabe C. Für Volksschulen (Schreibschrift nach dem preußischen Normalalphabet). Ausgabe D. Für Volksschulen (Schreibschrift nach dem hannoverschen Normalduktus). Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. 70 u. 50 Pf.

Diese Fibel ist nach der Normalwort-Methode bearbeitet, benutzt aber am Anfange auch die Vorteile der Schreiblese-Methode. Der 1. Teil, der nur Wörter mit lauttreuer Schreibung enthält, führt zuerst die kleinen deutschen Buchstaben nur in Schreibschrift und von S. 29 an in Druckschrift vor. Die Reihenfolge der Buchstaben ist durch die Sprechschwierigkeit bestimmt. Hierauf folgen die Großbuchstaben in Schreib- und Druckschrift, und an die Stelle der Normalwörter treten von da an Normalsätze. Im 2. Abschnitt treten Wörter mit Andersschreibung auf, einschließlich der seltener vorkommenden Lautzeichen. Den Schluß bilden Lesestücke in deutscher und einige Seiten in lateinischer Druckschrift.

Als Vorzug dieser Fibel ist außer einer zweckmäßigen Anordnung nach der steigenden Schwierigkeit hervorzuheben, daß möglichst bald kleine zu-

sammenhängende Lesestücke auftreten, und daß auch die Wörtergruppen vielfach durch inhaltliche Beziehungen zusammengehalten werden. Weniger befriedigt der letzte Teil, dem eine ausreichende Zahl kindlicher Prosa-Erzählungen fehlt. Die Ausstattung, einschließlich des Bilderschmuckes, ist gut.

16. **Grundmann** und **Simon**, Fibel für den ersten Schreib-, Lese- und Rechtschreibunterricht. Nach phonet. Grundsätzen bearb. 6., neu bearb. Aufl. Neustrelitz 1904, Selbstverlag. Geb. 60 Pf.

Die Schreiblese- und Normalwort-Methode sind hier in der Weise vereinigt, daß die kleinen Buchstaben aus Abbildungen gewonnen und in Wörtern geübt werden — bis S. 13 nur Schreibschrift, von da an Schreib- und Druckschrift zusammen, während die großen Buchstaben in Normalwörtern vorgeführt werden. Die Anordnung zeigt durchgehends ein langsames Fortschreiten zum Schwereren. Auffällig ist jedoch, daß zwar gleich am dritten Bilde der geschlossene e-Laut (Esel) gewonnen wird, aber auf den nächsten Seiten immer nur das dumpfe e der Endung (eine) auftritt. Die zusammenhängenden Lesestücke sind durch zahlreiche Situationsbilder belebt.

17. **R. Dietleins** Deutsche Fibel. Gemeinsame Unterlagen für den vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib- u. Leseunterricht nach der kombinierten Schreiblese- u. Normalwörter-Methode. Neubearbeitung von E. Diez u. H. Müller. Leipzig 1904, Th. Hofmann. Ausg. A. 55 Pf., Ausg. BI. 40 Pf. u. Ausg. BII. 60 Pf., Ausg. C. 50 Pf.

Die altbekannte Dietleinsche Fibel erscheint hier in einer Neubearbeitung, die dem heutigen Stande der Methodik des Elementarunterrichts vollständig gerecht wird. Neben der strengen Durchführung des phonetischen Prinzips in der Reihenfolge der behandelten Laute ist als Vorzug die große Zahl zusammenhängender Lesestücke zu nennen, die vielfach auf die Abbildungen, meist Gruppenbilder, Bezug nehmen. Die Ausgabe B gliedert sich in zwei Teile, von denen der zweite (B II) nur Lesestücke enthält.

18. **W. Brinkmann**, Erste Fibel. Hilfsbüchlein beim Unterricht im Schreiblesen. Nach den Grundsätzen der Lautlehre u. Rechtschreibung neu bearb. Gütersloh 1904, C. Bertelsmann. Geb. 60 Pf.

Von den vorhergenannten, mit denen diese Fibel die Stoffanordnung gemein hat, unterscheidet sie sich dadurch, daß sie nicht bloß die kleinen Buchstaben, sondern auch die großen zuerst nur in Schreibschrift vorführt, bevor sie zur Druckschrift fortschreitet. Der Gewinnung der Laute dienen recht hübsche farbige Bilder. Ein Fehler ist es aber, den Buchstaben h gleich im Inlaute (nahe), wo er stumm ist, auftreten zu lassen; die Kinder werden dadurch zu einer falschen Aussprache veranlaßt. Den Schluß der Fibel bilden drei Seiten Vorlagen für das malende Zeichnen.

19. **Ludwig Green**, Fibel für den vereinigten Sprech-, Schreib- und Leseunterricht. Nach phonetischen Grundsätzen bearb. 2, umgearb. Aufl. Dessau 1904, P. Baumann. 60 Pf. Begleitwort 40 Pf.

Diese bildlose Fibel ordnet die Laute nach ihrer leichteren oder schwereren Auffaßbarkeit. Von den verschiedenen e-Lauten wird zuerst nur das Endungs-e vorgeführt, und das h tritt anfangs nur im Anlaut auf. Schwierigere Lautbezeichnungen (ck, Ch, Qu) kommen erst gegen das Ende des Buches hin zur Anwendung. Als Lesestoff sind von Anfang an nur sinnvolle Wörter angewandt. Die 107 Seiten der Fibel bringen eine große Zahl zusammenhängender Lesestücke.

20. **Hessische Fibel.** Nach phonet. Grundsätzen u. mit besonderer Berücksichtigung des Anschauungs- u. Sprachunterrichts bearb. Herausg. vom Hessischen Volksschullehrer-Verein. Ausg. für 2 Schuljahre. Kassel 1904, Hess. Schulbuchh., R. Röttger. Geb. 80 Pf.

21. **Chr. Hering**, Deutsche Fibel. Unter Berücksichtigung der jetzigen Kreislehrpläne für die bayerischen Volksschulen. I. u. II. Teil. Ebenda. 50 u. 45 Pf.

Beide Fibeln beginnen mit dem kleinen i, das aus dem Bilde vom Igel gewonnen, aber zuerst in dem Wörtchen in angewandt wird, trotzdem der i-Laut in den beiden Verbindungen ganz verschieden klingt; ebensowenig entspricht das **u** in um demjenigen in **Uhr**. Ähnliche Verstöße gegen das phonetische Prinzip kommen noch öfter vor, auch in der erstgenannten Fibel, die im Titel ausdrücklich phonetische Grundsätze als leitend bezeichnet. Wenn die Verfasser das **h** sofort auch im Inlaut (gehe) und das **ch** gleichzeitig nach den verschiedensten Vokalen (ich, auch) auftreten lassen, so tragen sie dem ganz verschiedenen Lautwert dieser Buchstaben in den verschiedenen Verbindungen zu wenig Rechnung, erschweren dadurch das Lesen oder veranlassen die Schüler zu einer unrichtigen Aussprache.

Im übrigen ist die Hessische Fibel weit über die Heringsche zu stellen. Sie bietet nicht bloß einen sehr reichen, sondern auch einen guten Lesestoff, der namentlich im zweiten Teile auf der Höhe steht. Herings Fibel zeigt in ihrem zweiten, für das 2. und 3. Schuljahr bestimmten Teile eine gewisse Rückständigkeit, da der Lesestoff lediglich nach orthographischen und grammatischen Gesichtspunkten zusammengestellt ist.

II. Lesebücher und Lesebuchbehandlung.

1. Dr. **H. Friedrich**, Das Volksschullesebuch. Ein Beitrag zur Lösung der Lesebuchfrage in Bayern. 137 S. Frankenthal 1904, L. Göhring & Co. 2 M.

Der Verfasser will die Lesebuchfrage in Bayern in Fluß bringen und weist die Mangelhaftigkeit der dort eingeführten Lesebücher, besonders des Fischerschen, nach. Doch will er nicht bloß einreißen, sondern auch aufbauen und entwickelt Richtlinien für die Anlage eines zeitgemäßen Lesebuchs. Zu dem Zwecke sucht er die psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkte für die Auswahl der Lesestoffe zu gewinnen und erörtert die mancherlei Fragen, die für den Herausgeber von Wichtigkeit sind, wie z. B. die nach der Auswahl der lyrischen Gedichte, nach der Stellung des Lesebuchs zum Sprach- und zum realistischen Unterricht, nach der Anordnung des Lesestoffes, nach der Berücksichtigung des Konfessionellen u. a. m. Zu seinen positiven Vorschlägen gehört ein Versuch zur Aufstellung eines Kanons jener Gedichte, die sich für die Volksschule eignen, sowie ein Verzeichnis von Lesestücken für die Mittel- und Oberklassen. — Im allgemeinen entsprechen die Forderungen des Verfassers den pädagogischen Anschauungen, die in den besseren neueren Lesebüchern preußischer und sächsischer Schulen zum Ausdruck kommen. Dahin gehören z. B. seine Anforderungen an die Lesestücke realistischen Inhalts, seine Ansicht über die Berücksichtigung der Heimat, über die Aufnahme von Erzeugnissen neuerer Dichter usw. Zustimmen muß man auch seiner scharfen Kritik der Lesebuchmißhandlung, wie man sie in manchen dickbändigen Präparationswerken findet. In bezug auf die Bewertung einzelner Gedichte nach ihrer Brauchbarkeit in Volksschulen wird man allerdings mit ihm rechten müssen. Goethes „Sänger" möchte ich im Oberklassenlesebuche nicht missen, auch wenn die Ablehnung der goldenen Kette nicht nach dem

Geschmacke des Schülers sein sollte, und „Schäfers Sonntagslied“ von Uhland kann bei richtiger Behandlung auch von einem 13jährigen Schüler nachempfunden werden, selbst wenn das „süße Graun“ keine verwandten Töne in ihm erklingen ließe. Eine Einzelheit ist kein Grund zur Ablehnung, wenn das Gedicht in seiner Grundstimmung dem kindlichen Gemüte zugängig ist. Den 8 Gesichtspunkten für die Auswahl der Lesestoffe müßte noch ein weiterer hinzugefügt werden, der dem rein praktischen Zwecke des Lesenlernens Rechnung trüge; es würde dadurch den idealen Aufgaben durchaus kein Abbruch geschehen. — Alles in allem aber ist den aus pädagogischem Verständnis und gründlicher Sachkenntnis resultierenden Bestrebungen des Verfassers der beste Erfolg zu wünschen.

2. **Hermann Neuschäfer**, Lesebuch für Fortbildungsschulen im Main-, Rhein- u. Lahngebiet. Unter Mitwirkung v. Rektor Dilcher, Rektor Preußer u. Lehrer Schmitz herausg. Frankfurt a/M. 1904, M. Diesterweg. Geb. 1,80 M.

Das im Fortbildungsschulwesen gegenwärtig immer mehr hervortretende Bestreben, den Beruf des Schülers in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, gibt auch dem vorliegenden Lesebuche seinen Charakter; es geht in dieser Richtung sogar noch einen Schritt weiter, indem es, wie der Titel andeutet, die örtlichen Verhältnisse eines bestimmten Landschaftsgebietes besonders berücksichtigt, ohne dabei die verbindenden Fäden zwischen Heimat und Ferne außer acht zu lassen. Der Inhalt gliedert sich, entsprechend dem Werdegang des Handwerkers, in folgende Abschnitte: I. Lehre. II. Werkstatt und Fabrik. III. Gesellenstand. IV. Heimat und Fremde. V. Meisterstand. VI. Familien-, Gemeinde- und Staatsverband. Die Lesestücke, zum Teil Originalbeiträge von Gelehrten und Fachmännern, sind nach dem Grundsatze ausgewählt, daß den Schülern nicht ein Lehr-, sondern ein den Unterricht belebendes und vertiefendes Lesebuch in die Hand gegeben werden soll. Diesem Zwecke wird der Inhalt in vollem Umfange gerecht; er wird dem jungen Handwerker auch nach der Schulzeit noch als anregende Lektüre dienen können. Zum Unterschiede von Lesebüchern ähnlicher Art sind gesetzliche Bestimmungen, als dem Charakter eines literarisch wertvollen Lesebuches widersprechend, nicht mit aufgenommen; sie sollen den Schülern in einer gesonderten Zusammenstellung in die Hand gegeben werden.

3. **Georg Kälker** und Dr. **Wohlrabe**, Lesebuch für einfache Fortbildungsschulen u. die Vorklassen gehobener Fortbildungsschulen. Leipzig 1904, H. Voigt. 1,20 M.

Erzählend belehren: so läßt sich der Charakter dieser Sammlung von 80 Lesestücken kurz kennzeichnen. Es sind kurze, abgerundete Darstellungen aus dem Klein- und Großgewerbe, aus dem Verkehrs- und Wirtschaftsleben, in leichtverständlicher, ansprechender Form, die auch verhältnismäßig schwierige volkswirtschaftliche Gegenstände dem Verständnis des Fortbildungsschülers nahezubringen weiß. Zu wünschen wäre aber eine größere Berücksichtigung der Poesie, wie überhaupt solcher Stoffe, in denen der Lehrling in Feierstunden Anregung für Herz und Gemüt suchen und finden würde.

4. Dr. **Wohlrabe**, Deutschland von heute. Ein Ergänzungsband zu jedem Volks- u. Fortbildungsschul-Lesebuche. Teil I: Meer u. Flotte. 60 Pf. Teil II: Unser Herr. 60 Pf. Teil III: Land und Stadt. 80 Pf. Leipzig, Dürrsche Buchh.

Mit dem zuletzt erschienenen III. Teile liegt das Sammelwerk, von dem Teil I und II in früheren Jahrgängen unseres Berichts besprochen

worden sind, nun vollendet vor. Auch dieser letzte Teil bietet auf seinen mehr als 200 Seiten des Belehrenden und Interessanten über das Schaffen des Landwirts, über des Handwerks- und Arbeitsmannes Hantierung, über das Soll und Haben des Kaufmannes, die Mittel des Verkehrs u. a. so viel, daß er zum Gebrauche in Schule und Haus aufs wärmste zu empfehlen ist. Der Lehrer wird darin manches brauchbare Material für den abschließenden Unterricht des letzten Schuljahres oder der Fortbildungsschule finden.

5. **H. Schulze** und **W. Steinmann**, Kinderschatz. Deutsches Lesebuch für Vor- u. Unterklassen höherer Lehranstalten. II. Teil. Neu bearb. von H. Schulze, Dr. F. Kiel, Dr. H. Löbner. 30. Aufl. Dresden, L. Ehlermann. Geb. 2 M.

Die Neubearbeitung dieses Lesebuchs hat sich in der Richtung geltend gemacht, daß sie ältere Stücke ausgeschaltet und dafür Erzeugnisse neuerer Dichter aufgenommen hat. Was der Inhalt dabei an Umfang eingebüßt hat, das hat er an literarischem und ästhetischem Werte gewonnen, so daß das Lesebuch in seiner neuen Gestalt seinen Platz in der Reihe brauchbarer Schulbücher weiter behaupten wird.

6. **Plümer, Haupt** und **Bachmann**, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Neu bearb. von Lic. Dr. K. Leimbach, Dr. K. Bojunga, Dr. A. Lenz, Dr. W. Tesdorpf. Teil I—V. 2.—6. Schuljahr. 4., der Neubearbeitung 1. Aufl. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. Geb. 10 M.

Unter möglichster Schonung des bewährten Guten haben die Herausgeber den Inhalt des Lesebuchs in Übereinstimmung zu bringen gesucht mit den ministeriellen Bestimmungen vom 31. Mai 1894 über die Unterrichtsstoffe und -ziele der einzelnen Klassen der höheren Mädchenschule. Bei der Ausscheidung alter und der Aufnahme neuer Stücke haben sie besonders darauf Bedacht genommen, daß der dürre Leitfadenstil der Realienbücher vermieden wurde und das neuere Jugendschrifttum in ihren duftendsten Blüten Berücksichtigung fand. Daher begegnen wir in dem jedem Bande beigegebenen Schriftstellerverzeichnis den Namen Blüthgen, Seidel, Baumbach, Trojan, Rosegger u. a. Vom dritten Bande an zeigt das Lesebuch in seiner Ausstattung den Einfluß der Kunsterziehungsbewegung: Zierleisten für die Hauptabschnitte, schmückende Anfangsbuchstaben für die einzelnen Stücke, Blockschrift für die Überschriften u. dgl. So entspricht das Buch in seiner neuen Gestalt allen Forderungen einer geklärten Lesebuchtheorie.

7. Dr. **P. Mitteregger**, Deutsches Lesebuch für Mädchenlyzeen. III. u. IV. Bd. Wien 1904, F. Deuticke. 3 M.

Den in früheren Jahrgängen des Pädagogischen Jahresberichts besprochenen ersten zwei Bänden dieses Lesebuchs ist jetzt der dritte und vierte gefolgt. Der dritte Band folgt in seiner äußerlich nicht hervorgehobenen Anordnung dem Laufe der Jahreszeiten, dem die Darstellungen aus dem Menschen- und Naturleben, aus Heimat und Vaterland, aus der alten und mittleren Geschichte eingeordnet sind. Von den Dichtern sind auch die neueren gebührend berücksichtigt worden, und die Prosastücke sind durchweg, auch wo es sich um realistische Stoffe handelt, den besten Schriftstellern entnommen. Der vierte Band gliedert seinen Inhalt nach Dichtungsarten und Stilformen; mit Ausnahme der dramatischen Dichtung sind alle poetischen Darstellungsformen, wie Schwank, Idylle, Alle-

gorie, das Epos in seinen verschiedenen Gattungen, Ode, Elegie, Kanzone usw., selbst Roman und Novelle durch einige Proben vertreten, so daß dieser Band reiches Anschauungsmaterial für den literaturkundlichen Unterricht bietet.

8. Dr. **R. Ortmann,** Deutsches Lesebuch für die österreichischen Mädchenlyzeen. 5 Bände à 2,60—3 M. Wien, C. Graeser & Cie.

Band I—II und IV—V liegen zur Besprechung vor. Die ersten zwei Bände bringen Poesie und Prosa in buntem Wechsel, im ersten gruppiert nach den inhaltlichen Beziehungen zu den vier Jahreszeiten, im zweiten mehr dem Gange vom Nahen zum Fernen, von der Familie zur weiten Welt folgend. Die Auswahl ist gut, mit Ausnahme etwa der Erzählungen aus der alten Geschichte, die besser in ein Lehrbuch der Geschichte verwiesen würden. Bei der Verteilung der Stücke auf die verschiedenen Stufen ist der wachsenden Reife der Schülerinnen nicht immer ausreichend Rechnung getragen; „Schäfers Sonntagslied" von Uhland z. B., das schon im I. Bande steht, kann erst auf einer höheren Stufe Verständnis finden, während das einfache Krummachersche „Lied vom Samenkorn" wieder besser in den I. als in den II. Band hineinpaßt. — Der 4. Teil ist im wesentlichen eine gute Gedichtsammlung; von den 143 Nummern sind nur etwa 20 Prosadarstellungen, darunter je eine Probe aus Stifters und Storms Novellen und aus Dahns „Kampf um Rom". Der fünfte Band trägt mehr den Charakter einer Geschichte der Nationalliteratur in Beispielen. In 6 Abschnitten veranschaulicht er die Entwicklung der deutschen Sprache und Dichtung von der germanischen und althochdeutschen Zeit bis in die Blütezeit der neuhochdeutschen Literatur. Ein Anhang von 43 Seiten enthält zahlreiche Anmerkungen geschichtlicher und biographischer Art zu einzelnen Dichtern und Literaturperioden.

9. **Ernst Keller,** Dr. **Bruno Stehle** und Dr. **Aug. Thorbecke,** Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Teil I—III. 2. Aufl. Leipzig 1904, G. Freytag. Geb. 8,20 M.

Von diesem für Baden und Elsaß-Lothringen bestimmten Lesebuche ist jeder der ersten drei Bände, die nun in zweiter Auflage vorliegen, für zwei Schuljahre berechnet, worauf auch im Inhaltsverzeichnisse bei jeder Nummer hingewiesen ist. Die sehr gute Auswahl der Lesestoffe, die nur in wenigen Nummern eine Revision erfahren hat, zeigt eine konsequente Durchführung des im Vorwort zur ersten Auflage ausgesprochenen Grundsatzes, daß ein „Deutsches Lesebuch" wesentlich nur deutsche Stoffe bieten dürfe und die Aufgabe habe, aus deutschem Leben zu schöpfen und in deutsches Leben einzuführen. Während sich der Inhalt des ersten Bandes auf das Leben des Kindes im Tages- und Jahreslaufe bezieht, auf seine Freude an der Natur, an den vaterländischen, häuslichen und religiösen Festen, will der zweite Band den Blick öffnen für das Werden der natürlichen und menschlichen Dinge (I. Das deutsche Haus. II. Das deutsche Land) und die Kinder bekannt machen mit der Eigenart ihrer oberrheinischen Heimat in Natur, Sage und Geschichte. Der dritte Band will das weitere Vaterland „in seiner Pracht" vor den Blicken des Kindes ausbreiten: I. Lebensbilder. II. Die Wohnstätte des deutschen Volkes. III. Aus der Vergangenheit des deutschen Volkes. Alle drei Bände stehen ihrem pädagogischen Werte nach auf der Höhe.

10. **Rudolf Lehmann**, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. G. Klee, Prof. Dr. M. Nath, Wilh. Pfeifer, Dr. B. Steinecke, Dr. A. Zehme herausg. I.—V. Teil (Sexta—Untersekunda). Leipzig 1904, G. Freytag. 1,80—2,60 M.

Der Name des durch seine theoretischen Arbeiten über den Deutschunterricht bekannten Herausgebers läßt von vornherein etwas Tüchtiges erwarten. Und in der Tat liegt hier ein Werk vor, das den Wettkampf mit den besten der vorhandenen Lesebücher sicherlich erfolgreich aufnehmen wird. Ausgehend von dem Gedanken, „daß der deutsche Unterricht für alle Gattungen von höheren Lehranstalten das Gleiche zu leisten hat, daß er ein zentrales Organ im Gesamtorganismus der höheren Schulen bilden soll", hat es der Herausgeber für möglich und zweckmäßig gehalten, durch gleichmäßige Berücksichtigung der verschiedensten Fächer, einschließlich der Naturwissenschaften und der neueren Geschichte, ein für alle Arten von höheren Schulen brauchbares Hilfsmittel zu schaffen. Bei der Auswahl und Verteilung der Lesestoffe ist überall den Lehrplänen Rechnung getragen worden, insbesondere schließt sich der Prosateil jedes Bandes an das Pensum der entsprechenden Klasse an. Als Vorzüge des Lesebuches sind hervorzuheben: die reiche und verständnisvolle Auswahl der poetischen Stücke, die weitgehende Berücksichtigung der deutschen Sage auf allen Stufen, die Benutzung erstklassiger Quellen für geschichtliche, erd- und naturkundliche Darstellungen, sowie endlich der einheitliche Aufbau des ganzen Werkes. Zu wünschen wäre für manche Teile allenfalls eine noch größere Zahl naturkundlicher Lesestücke, da die vorhandenen zu der Reichhaltigkeit des im übrigen Gebotenen nicht überall in dem richtigen Verhältnisse stehen.

11. Dr. **O. Liermann**, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten (Sexta bis Prima nebst 2 Vorschulteilen.) In Verbindung mit Prof. H. Butzer, Dr. A. Höfer, Dr. R. Pappritz, Dr. E. Prigge, H. Schmidt, Dr. W. Vilmar herausg. Frankfurt a. M. 1904, Kesselringsche Hofbuchh. Geb. 14,80 M.

Für jede Klasse ein Band von 350—400 Seiten! Das ist fast zu viel des Guten, jedenfalls zu viel, um die Schüler mit dem Inhalte ihres Lesebuchs vertraut werden zu lassen. Freilich gehört alles in den bis jetzt vorliegenden Bänden Gebotene (Sexta bis Untersekunda) zu dem Besten, was die Lesebuchliteratur aufweist. Manches Stück dürfte hier wohl zum erstenmal als Lesebuchstoff auftreten. In bezug auf Anordnung und Verteilung des Stoffes berührt sich dieses Lesebuch vielfach mit dem vorher genannten, mit dem es hinsichtlich der inhaltlichen Güte wetteifert. Erfreulich ist es, daß in jedem Bande auch Volkswirtschaftslehre und Gesundheitslehre Berücksichtigung gefunden haben. Das Quellenverzeichnis gibt auch Auskunft über das Geburts- und (bezw.) Sterbejahr der Schriftsteller.

12. Dr. **A. Puls**, Lesebuch für Quarta. 2., verm., nach den Lehrplänen von 1901 u. der neuen Rechtschreibung verb. Aufl. Gotha 1904, E. F. Thienemann. 2,70 M.

Im Gegensatz zu der ersten Auflage sind in dieser neuen Prosa und Poesie in einem Bande vereinigt. Hinzugekommen sind im Prosateile eine Anzahl von Märchen, Fabeln und Erzählungen, sowie einige weitere Stücke geschichtlichen, erdkundlichen und naturgeschichtlichen Inhalts. Im poetischen Teile sind veraltete Stoffe durch neuere ersetzt, wir begegnen da den Namen Mörike, Dahn, Bodenstedt, Wildenbruch, Falke u. a. Alle diese Änderungen bedeuten wirkliche Verbesserungen.

13. **H. Steuding**, Deutsches Lesebuch für sächsische Gymnasien. Im Verein mit Calinich, Hartlich, Hoffmann, Lohse, Matthias, Nowack, Oehme, Wagler u. a. in acht nach Klassenstufen geordneten Abteilungen herausg. I.—IV. Abteilung (Sexta—Untertertia). Leipzig, Dürrsche Buchh. 2 M. bis 2,20 M.

14. Dr. **H. von Dadelsen**, Prof., Deutsches Lesebuch für die höheren Schulen des Großherzogtums Hessen. I.—IV. Teil (Sexta—Tertia). Straßburg, Fr. Bull. Geb. 10 M.

Beide Lesebücher haben, wie schon der Titel erwarten läßt, ein landschaftliches Gepräge. Das tritt besonders in dem erstgenannten hervor. Das Heimatland in Sage und Geschichte, in Poesie und Prosa findet darin weitgehende Berücksichtigung. Wie im Prosateile, so sind auch in den Gedichten die geschichtlichen Stoffe bevorzugt. Mit Recht lassen die Herausgeber auch den Humor zur Geltung kommen, nicht bloß in den mundartlichen Gedichten von Reuter und Stieler, die sich im 4. Bande finden, sondern auch in manchen anderen Stücken. Die Verteilung der Stoffe auf die verschiedenen Stufen ist selbstverständlich dem Lehrplan angepaßt; deshalb mutet in dem Bande für Sexta die Schilderung einer Elefantenjagd, und in dem Bande für Quinta die übrigens sehr anschauliche Beschreibung Bethlehems im Hinblick auf die benachbarten Nummern, die es mit heimatlichen Objekten zu tun haben, etwas fremdartig an. Daß sich die Herausgeber in bezug auf die Anzahl der Lesestücke weise Beschränkung auferlegt haben (Sexta 92 Prosastücke und 81 Gedichte), kann dem Lesebuche und seiner unterrichtlichen Durcharbeitung nur zum Vorteile gereichen.

Das Lesebuch von Dadelsen ist etwas umfangreicher; es bringt eine größere Anzahl von Stücken aus der Erd- und Naturkunde, in Tertia auch aus der Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde. Die Prosadarstellungen aus der Geschichte sind zum allergrößten Teile eigene Arbeiten des Herausgebers, die recht geschickt verfaßt sind, aber dem Buche doch mehr den Charakter eines Realienbuches geben. Einzelne sind inhaltlich freilich etwas dürftig, wie z. B. die Tellsage und das Stück über Otto den Großen. Die Inkonsequenzen in der Zeichensetzung sind in Anbetracht ihrer Häufigkeit wohl nicht als bloße Druckfehler anzusehen. Den Bänden für Quarta und Tertia ist ein grammatischer Anhang beigegeben.

15. **W. Drechsel**, Dr. **K. Frauenfelder**, Dr. **G. Helde** und **S. Roedel**, Deutsches Lesebuch für technische Mittelschulen und verwandte Anstalten. IV.—VI. Teil. München, M. Kellerer. Geb. je 2 M.

Die früher erschienenen ersten drei Teile dieses Lesebuchs sind bereits im vorigen Bande des Jahresberichts besprochen. Mit den nun vorliegenden weiteren drei Teilen hat das ganze Werk seinen Abschluß gefunden. Der Prosateil jedes Bandes gliedert sich in die Abschnitte: I. Lebens- und Charakterbilder. II. Geschichtsbilder. III. Erd- und Völkerkunde. IV. Naturkunde und Technik. V. Abhandlungen. VI. Briefe und Tagebuchblätter. Die Stücke sind größtenteils neueren Schriftstellern entnommen und vielfach so beschaffen, daß ihre Lektüre eine zusammenfassende Verwertung des vom Schüler Gelernten ermöglicht. Die Abhandlungen unter VI bieten Vorbilder für Aufsätze. In dem poetischen Teile überwiegt zwar die Epik, aber neben der Lyrik kommt auch die lehrhafte Dichtung zu ihrem Rechte. Im letzten, abschließenden Bande sind die Dichtungen nach Literaturperioden und Dichtern von der althochdeutschen bis in die neueste Zeit geordnet. Das Werk macht nach Inhalt und Ausstattung den Eindruck des Gediegenen.

16. Dr. **P. Prinz**, Deutsche Prosa. Ein Lesebuch für katholische Lehrerseminare. II. Teil. Mittel- und Oberkursus. 452 S. Habelschwerdt 1904, Frankes Buchh. 4,50 M.

Dieser Band soll der Prosalektüre in den beiden obersten Seminarklassen dienen. Um sich der geistigen Reife der Schüler anzupassen, bietet er nicht kleine, abgerissene „Stoffsetzen", sondern größere, zusammenhängende Abhandlungen von bedeutendem und tiefem Gehalte, also einen Lesestoff, dessen bildender Inhalt sich nur durch ernstes Studium erringen läßt. Die meisten Stücke sind anerkannt tüchtigen Werken neuerer und neuester Schriftsteller entnommen und dürften in Lesebüchern zum ersten Male auftreten. In dem ersten Teile finden wir u. a. eine Abhandlung v. Rankes über Ludwigs XIV. Regierung, den Schlußpassus aus Fichtes Reden an die deutsche Nation, eine Rede Fürst Bismarcks über Europas Lage im Jahre 1888 und eine Rede Wilhelms II. Der Abschnitt über Sprache und Literatur bringt wertvolle Abhandlungen von Weise (die Sprache Norddeutschlands und Süddeutschlands), Vilmar (das Volkslied), von v. Treitschke (Lessing), von Gneise (Schillers Auffassung vom Wesen des Schönen) u. a. Außer den weiteren Abschnitten über Erd- und Naturkunde, über Kunst, Wissenschaft und Leben enthält das Lesebuch eine interessante Übersicht über die Entwickelung des deutschen Briefes. Wir finden darin 115 Briefe von geschichtlichen Personen, darunter vor allen von Luther, Lessing, Herder, Schiller und Goethe. Durch erläuternde Anmerkungen werden etwaige Hindernisse für das Verständnis beseitigt. Über den konfessionellen Standpunkt des Buches sagt der Herausgeber im Vorwort, daß der katholische Charakter des Buches mehr nach der negativen Seite zutage treten solle, nämlich darin, daß alles vermieden worden ist, wodurch das katholische Empfinden irgendwie verletzt wird. Aber ebenso findet man in dem Buche auch nichts, wodurch ein Nichtkatholik verletzt werden könnte.

17. Dr. **Edmund Sträter**, Das Studienheft als Mittel zur Vertiefung der Lektüre. 40 S. Magdeburg 1904, Creutzsche Verlagsbuchh. 60 Pf.

Ein erfahrener Schulmann weist hier auf ein in der eigenen Praxis erprobtes didaktisches Hilfsmittel hin, um den Schülern der oberen Klassen höherer Lehranstalten einen gangbaren Weg zur selbständigen Erweiterung und Vertiefung ihrer Bildung zu zeigen. Von dem Gedanken ausgehend, daß beim Lesen das Suchen nach den Hauptsachen auch ein genaueres Achten auf Einzelheiten zur Folge hat, empfiehlt er die Anfertigung von Exzerpten, die den Inhalt jedes einzelnen Abschnittes in Form eines Satzes oder einer Überschrift angeben, und aus denen dann wieder die logische Disposition der ganzen Stücke gewonnen werden soll. Auf diese Weise soll der Schüler zum Plan des Schriftstellers vordringen und das Werk als Ganzes überschauen lernen. An einigen, durch methodische Bemerkungen erläuterten Proben wird gezeigt, wie die Anwendung des „Studienheftes" bei der Lektüre von Gedichten, des Epos, Romans, Dramas und der historischen Literatur gedacht ist.

18. **C. Wiedemann**, Wiederholungen aus der Lektüre. Königsberg (Nm.) 1904, J. G. Striese. 1,50 M.

Das Buch ist als Hilfsmittel bei Wiederholungen aus der Lektüre gedacht. Zu diesem Zwecke gibt es zunächst auf S. 1—29 Erklärungen etymologischer, synonymischer und sachlicher Art zu einzelnen Ausdrücken,

die in den das Pensum der verschiedensten Schulgattungen bildenden Dichtungen vorkommen. Auf S. 30—61 wird unter der Überschrift: „Ursprung und Erweckung der Stimmung" das sachliche Material aus Natur und Menschenleben, aus Geographie und Geschichte zusammengestellt, das zum Verständnis der Dichtungen notwendig ist. Den Schluß bilden Zusammenstellungen und Ergänzungen, die verschiedene Gesichtspunkte zu einer gruppierenden Wiederholung aufstellen, zur Vertiefung anregen und den Gesichtskreis des Schülers erweitern sollen. Das reiche sprachliche und sachliche Material, das sich in dem Buche mit großem Fleiße zusammengetragen findet, kann bei der Erklärung von Dichtwerken gute Dienste leisten.

19. **Emil Schneider**, Lehrproben über deutsche Lesestücke. IV. Bd. Für die Oberstufe der Volksschule u. die Unter- u. Mittelklassen höh. Lehranstalten. Gedichte. Marburg 1904, N. G. Elwertsche Verlagsbuchh. 5,40 M.

Die Auswahl der in diesem Bande behandelten 47 epischen und 36 lyrischen Gedichte ist nach dem 2. Teile des vom Hessischen Volksschullehrerverein herausgegebenen deutschen Lesebuches erfolgt, doch dürften die meisten derselben auch in allen anderen Lesebüchern zu finden sein. Der Gang der Behandlung richtet sich durchgängig nach dem Schema der Formalstufentheorie, außerdem ist vielen Lehrproben noch ein kurzer Abschnitt zur Wortkunde beigefügt, worin einzelne Ausdrücke des besprochenen Gedichts etymologisch erklärt werden. Die Besprechung der Gedichte (III. Formalstufe) erfolgt mit großer Ausführlichkeit in Fragen und Antworten und sucht den Schüler nicht bloß in den Inhalt einzuführen, sondern ihn auch zur Beurteilung der handelnden Personen und zur Würdigung der poetischen Form anzuleiten. Die Behandlungsart, wie insbesondere die Fragestellung, ist im allgemeinen formell korrekt, und daher wohl geeignet, dem Anfänger die Unterrichtstechnik geläufig zu machen. Die katechisierenden Erklärungen laufen aber oft auf ein bloßes Frage- und Antwortspiel hinaus. Im Interesse der behandelten Dichtungen wäre zu wünschen, daß die Behandlung nicht immer mit der Breite erfolgt, wie sie der Verfasser beliebt, und im Vorwort findet sich ja auch ausgesprochen, daß der dargebotene Stoff nicht immer unverkürzt zur Durcharbeitung zu kommen brauche. Zarte poetische Blumen wie Uhlands „Frühlingsglaube" können durch eine katechetische Analyse, die zu ihrer Darstellung 5 Druckseiten verlangt, nur zu leicht Schaden erleiden, und so einfache poetische Gaben wie „Die Frösche" von Goethe bedürfen zu ihrem Verständnis auf der Oberstufe keines so großen Aufwandes von Erklärungsmitteln, wie sie hier den Formalstufen zuliebe gegeben werden. Berichtigend sei noch erwähnt, daß im „Postillon" die Erklärung „ob der" durch „wegen der" falsch ist, und daß das „säuseln und weben" in Uhlands „Frühlingsglaube" mit dem Kleidermachen des Leinewebers nichts zu tun hat.

20. **R. Lippert**, Sem.-Dir., Handreichung für den Gebrauch des Lesebuches für die Oberklassen katholischer und evangelischer Elementarschulen in Elsaß-Lothringen. IV. Heft: Ausg. für evang. Schulen. 138 S. Straßburg 1904, Straßburger Druckerei u. Verlagsanst. 80 Pf.

Es ist ein Vorzug dieses Buches, daß die Behandlung der Lesestücke — gegen 90 Prosastücke und Gedichte — nicht in ein feststehendes Schema gezwängt ist. Die Behandlungsart richtet sich jedesmal nach

der Eigenart des Stückes. Bei den Gedichten ist vor der Darbietung besondere Sorgfalt auf die Erzeugung einer empfänglichen Stimmung verwendet, und wo es den Kindern dazu an der nötigen Lebenserfahrung fehlt, hat der Verfasser an ein Erlebnis des Dichters angeknüpft. In vielen Fällen, besonders bei den Prosastücken, beschränkt sich die „Handreichung" auf kurze methodische Winke für den Lehrer und auf die nötigsten Sacherklärungen; wo die Form des Lehrgesprächs angewandt ist, gehen die Fragen stets auf den Kern der Sache und geben den Schülern Anregung zur selbsttätigen Erfassung des Inhalts. Zu wünschen wäre nur, daß den einzelnen Lektionen nicht bloß Übungen in der schriftlichen, sondern auch, und sogar in erster Linie, Übungen in der mündlichen Darstellung angeschlossen würden. Das Buch verdient Empfehlung.

21. **Friedrich Linde**, Entwürfe zur Behandlung deutscher Prosastücke. I. Band. Lesestücke geschichtlichen, geographischen u. naturkundlichen Inhalts. 240 S. Köthen 1904, O. Schulze. 2,50 M.

An 74 Beispielen aus dem realistischen Teile des Lesebuchs zeigt der Verfasser, wie die in der Einleitung kurz dargelegten methodischen Grundsätze in der Unterrichtspraxis zur Geltung kommen können. Jeder Entwurf zeigt die Behandlung des Lesestückes nach vier Gesichtspunkten: Einteilung (Gliederung), Sprachverständnis, Sprachrichtigkeit und Sprachfertigkeit. Zum Sprachverständnis werden einzelne Ausdrücke sachlich und etymologisch kurz erklärt und besonders schwierige Satzkonstruktionen in ihre Bestandteile aufgelöst. Der Förderung der Sprachrichtigkeit dienen orthographische Hinweise und phonetische Bemerkungen über Satzpausen und Betonung sowie ein aus dem Lesestücke gewonnenes Diktat. Die Sprachfertigkeit endlich soll durch mündliche und schriftliche Übungen erzielt werden, die den Schüler zur freien Darstellung des Inhalts nach verschiedenen Gesichtspunkten veranlassen. Gerade der sprachlichen Bemächtigung des Lesestückes durch den Schüler mißt der Verfasser mit Recht viel Wert bei; doch ist seiner entschiedenen Forderung, daß die mündliche Wiedergabe des Inhaltes ausschließlich mit den eigenen Worten des Schülers, nicht „auf der Krücke des Lesebuchs" erfolgen müsse (S. 8), entgegenzuhalten, daß es zur Bereicherung des kindlichen Formenschatzes von Wert ist, wenn sich der Schüler zur Darstellung des Gelesenen auch der Ausdrücke und Wendungen des Musters bedient. Im übrigen aber zeigen die Entwürfe den richtigen Weg, wie der Schüler zur Erfassung des Inhaltes und seiner sprachlichen Beherrschung geführt werden kann.

III. Schreiben.

1. **H. W. Oppermann**, Methodik des Schreibunterrichts. Mit einer Schrifttafel. 62 S. Hannover 1904, C. Meyer. 1 M.

In 7 Kapiteln erörtert der Verfasser in einfacher, klarer Darstellung die verschiedenen Fragen, die für den rationellen Betrieb des Schreibunterrichts von Wichtigkeit sind: Ziel und Bedeutung, die Hilfsmittel, die Haltung beim Schreiben, die Heftlage und Schriftrichtung, die Schriftformen, den Lehrplan und das Lehrverfahren. Ein weiteres Kapitel enthält 3 Lehrbeispiele über die Behandlung eines kleinen deutschen, eines großen lateinischen Buchstaben und eines einzeiligen Satzes in deutscher Schrift; den Schluß bildet ein reichhaltiges Literaturverzeichnis. — Der Verfasser verliert sich nirgends in kleinliche Vorschriften, wie das bei

diesem Gegenstande nur zu leicht geschieht, sondern weiß überall das Wesentliche hervorzuheben. Beachtenswert sind seine ausführlichen Erörterungen über Heftlage und Schriftrichtung, wobei er die voneinander abweichenden Ansichten der Pädagogen und Ärzte zusammenstellt und sich schließlich für die gerade Mittenlage des Heftes entscheidet, weil sie am meisten den Forderungen einer zweckmäßigen Schreibhaltung entspricht. Wertvoll sind auch die Rückblicke auf die geschichtliche Entwicklung der Schriftformen und des Lehrverfahrens. Die beigegebene Schrifttafel enthält die einzelnen Grundbestandteile der Schrift, eine Zusammenstellung der wichtigsten Vorübungen, die Lesezeichen und Ziffern, sowie die kleinen und großen Alphabete in dem vom Verfasser ausgearbeiteten Normalduktus für die Provinz Hannover. Das treffliche Schriftchen kann zur Einführung in die Methodik und Praxis des Schreibunterrichts warm empfohlen werden. Für eine etwaige Neuauflage wäre dem Verfasser zu raten, ein Kapitel über die Schreibpflege außerhalb der Schönschreibstunde, besonders in den Tagebüchern und Aufsatzheften, mit einzufügen.

2. **Skrobek**, Methodischer Leitfaden für den Schreibunterricht in der Volksschule. Zum Gebrauche an Schullehrerseminaren, Präparandenanstalten u. Volksschulen bearb. 2., verm. u. verb. Aufl. 55 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 1 M.

Den Hauptteil dieser Schrift bilden die §§ 10 und 11, in denen die deutschen und lateinischen Klein- und Großbuchstaben nach Familien geordnet vorgeführt und nach ihren Bestandteilen genau beschrieben werden. Die voraufgehenden Paragraphen enthalten methodische Bemerkungen über Körperhaltung, über Schreibheft und Federhalter, über den Verlauf einer Schreibstunde und das Taktschreiben usw. Die letzten Abschnitte bringen 2 Lehrbeispiele, eine übersichtliche Stoffverteilung für mehrklassige und einklassige Volksschulen, und eine Skizze über die Geschichte der Methodik des Schreibunterrichts. — Was die Lehrbeispiele anbetrifft, so sind sie hinsichtlich der angewandten Frageweise nicht zur Nachahmung zu empfehlen: auch in der Schreibstunde sind die Schüler zu gewöhnen, das, was sie vor Augen sehen, zusammenhängend anzugeben. Das Taktschreiben darf erst auftreten, wenn die ersten Schwierigkeiten in der Nachbildung der vorgeschriebenen Musterform überwunden sind.

3. **E. Th. Schütze**, Schulrat, Schreiblehrgang. Unter Mitwirkung mehrerer Schulmänner bearb. 3., verb. u. verm. Aufl. 48 S. Dresden 1904, A. Huhle, 1,60 M.

Das Charakteristische dieses Lehrgangs sind bis ins kleinste Einzelne gehende Bestimmungen über die mancherlei unterrichtlichen Maßnahmen zur Erzielung einer schönen Handschrift bei den Schülern. Der Text jedes der 12 Abschnitte besteht aus kurzgefaßten numerierten Grundsätzen und Regeln, die durch zahlreiche Fußnoten erläutert und ergänzt werden. So weist z. B. der Abschnitt über das Taktschreiben 40 solcher Nummern in 6 Gruppen auf. Übrigens ist zu Nr. 38—40, wo von dem Tempo beim Taktieren die Rede ist, zu bemerken, daß die Normierung durch das Metronom doch bedenklich ist; man kann nicht alle Schriftzüge mit derselben Zeitdauer ausführen: verschiedene Längen erfordern verschiedene Taktzeiten. Der 10. Abschnitt enthält eine reiche Schreibstoffsammlung, bestehend aus Wörtern und Sätzen mit den geübten Buchstaben. Die Vorschläge für die Veranstaltung von Schreibprüfungen und Schreibausstellungen (Abschnitt 11) machen den Eindruck, als würde für den bloßen

Schreibunterricht ein allzu komplizierter Apparat schultechnischer Maßnahmen in Bewegung gesetzt. Am sichersten läßt sich jedenfalls ein Urteil über den jeweiligen Stand des Schreibens aus den Diarien, Aufsatz- und Diktatheften gewinnen, und der Verfasser hat recht, wenn er der Gepflogenheit der Kinder, bezüglich der Schrift gute und schlechte Bücher zu unterscheiden, nachdrücklichst entgegentritt. Seine Ausführungen über die „Schreibpflege", die in der vorliegenden Auflage neu hinzugekommen sind, bilden eine wertvolle und durchaus notwendige Ergänzung zu dem beschriebenen Lehrverfahren.

4. **Zellners** Schreibvorlagen für den Unterricht im Schönschreiben für Oberklassen der Volksschulen u. Mittelklassen höh. Lehranstalten, bearb v. H. Zetzmann. Heft I—III. Koburg, J. F. Albrechtsche Hofbuchh. Je 60 Pf.

Das 1. Heft bringt Sätze zur Einübung der deutschen und lateinischen Großbuchstaben, das 2. Heft in deutscher und lateinischer Schrift je 28 Zitate berühmter Männer, das 3. Heft Briefaufschriften, Geschäftsaufsätze und Geschäftsbriefe.

VII. Jugend- und Volksschriften.

Von
Dr. W. Opitz,
Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.

Die Forschung auf dem Gebiete der Jugendschriftenfrage hat erfreuliche Fortschritte gemacht durch das Bestreben, in wissenschaftlicher Weise tiefer in sie einzudringen. Nicht dadurch, daß man mit zügelloser Kritik das Vorhandene kurz und klein schlägt, um dann beim Wiederaufbau in desto größere Verlegenheit zu kommen, werden die einschlagenden erzieherischen Fragen gelöst, sondern durch sorgfältig abwägendes Beurteilen des Gegebenen und Suchen des Richtigen. Die geschichtliche Forschung, die wieder vorführt, was andere Zeiten an Jugendschriften hervorgebracht und darüber gedacht haben, hat hier vornehmlich die Aufgabe, zu klären und Erscheinungen, die heute auffallen, verständlich zu machen, andererseits vermag sie in der wachsenden Flut neu entstehender Schriften dahin zu wirken, daß erhalten bleibt, was Erhaltung verdient. Es wäre wünschenswert, daß die Vorkämpfer im Streit um die Jugendschrift sich noch mehr diesem Arbeitsgebiete zuwendeten, und manche hochtönende Streitschrift, viele unfruchtbare Streitaufsätze, die jetzt die Spalten der Fachzeitungen ausfüllen, könnten dafür hingegeben werden.

Zu den wenigen, die sich um die Geschichte der Jugendliteratur Verdienste erworben haben, gehört Ludw. Göhring. „Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert" (Nürnberg, F. Korn) behandeln die Entwicklung des Jugendschrifttums im Rahmen der geistigen Strömungen der Zeit. Ein Unternehmen, das auch der geschichtlichen Forschung gewidmet sein soll, ist das von der Verlagsfirma E. Wunderlich unternommene: Monographien zur Jugendschriftenfrage, herausgegeben von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften. Hierzu gehört das unten angezeigte Buch von Guido Höller, H. Ch. Andersen und seine Märchen. In der Volks- und Jugendschriften-Rundschau 1904 Nr. 1 wird Heinrich Sohnrey von H. v. Lüpke behandelt, in Nr. 3 derselben Zeitschrift der Mecklenburger Carl Beyer von Dr. A. Vorberg. So anerkennenswert diese Arbeiten sind, so muß doch darauf hingewiesen werden, daß sie sich zu sehr mit dem rein literaturgeschichtlichen Stoffe befassen. Beiträge zur Jugendschriftenfrage müßten vor allem eingehend untersuchen, welchen Wert die Schriftsteller für die Jugend und die ihr zukommende Literatur haben. Die Zusammenstellung der Neuerscheinungen des Jahres 1904 über Jugendlektüre, Jugendschriften-Warte 1905 Nr. 1, enthält noch einige bescheidene Winke, doch läßt sie erkennen, wie wenig für das Studium

der brauchbaren Schriftsteller übrig geblieben ist neben dem Streit um Grundsätze oft recht anfechtbarer Güte.

Zu den Versuchen geschichtlicher Forschung können wir auch die Bestrebungen rechnen, festzustellen, welche Bücher berühmte Männer gelesen und geliebt haben. Die Forschung wird hier mit außerordentlicher Vorsicht sich bewegen müssen, um nicht in einer der vielen Fehlerquellen zu versinken. Starke Seelen vertragen eben mehr und stoßen viel wieder ab, was dem Durchschnitt schadet, zudem finden sich die Nachrichten meist in der im Kreis der Historiker mit Recht stark verdächtigen Memoirenliteratur, von allen Geschichtsquellen vielleicht die fehlerreichste. Ein Aufsatz in der Jugendschriften-Warte 1904 Nr. 1 von Arno Müller (Eine autobiographische Auslassung über Jugendlektüre) behandelt Gottfried Kinkel. Aus der Erzählung Kinkels ist leicht herauszumerken, wie er das Urteil des reifen Alters schon im Geschmack der eigenen Jugend zu finden sucht; es ist klar, daß dadurch ein Schluß auf den wirklichen Geschmack des Knaben außerordentlich erschwert wird. Wie weit den Dichter das Gedächtnis im Stich gelassen hat, läßt der Verfasser ununtersucht. Schließlich muß auch noch auf die Gefahren allzuschneller Schlußfolgerung hingewiesen werden. Stellt man das zusammen, was Kinkel als Jugendlektüre angibt, die Klassiker, Scott, Irving, Cooper, Hauff und ähnliche, so stimmt es ungefähr überein mit dem, was man heute strebsamen Sekundanern und Primanern anrät, und von dieser Stufe spricht der Dichter im wesentlichen. In Nr. 10 der Jugendschriften-Warte werden Erinnerungen der Frauenrechtlerin Luise Otto-Peters über Mädchenlektüre gebracht; sie lassen erkennen, daß sie zum höheren Ruhme der Verfasserin geschrieben sind, also an einem bekannten Fehler der „Erinnerungen" leiden.

Von der praktischen Seite wird die Jugendschriftenforschung von den Versuchen angefaßt, durch Probe mit den Kindern selbst das Wohlgefallen an einem Buche festzustellen. Anregung zu solchen Versuchen und Berichte über ihr Ergebnis enthalten einige Aufsätze der Jugendschriften-Warte. Chr. Jochimsen gibt in Nr. 4 allgemeine Gesichtspunkte, nach denen verfahren werden kann; im allgemeinen sind es dieselben, nach denen der Lehrer im Unterricht das Verstehen eines Stückes aus dem Lesebuch fördert oder prüft. In Nr. 1 berichtet H. Leonhardt, Göttingen, über Versuche an einer Mädchenschule (Wie Kinder über Bücher urteilen), hierzu fügt Bruns, Springe, in Nr. 7 einige Randbemerkungen, die die Wichtigkeit des Stoffes gegenüber der literarischen Form hervorheben sollen. In derselben Nummer findet sich eine Statistik über Lieblingslektüre von Knauth, Osterwieck, außerdem Mitteilung über die Wirkung von Pole Poppenspäler als Kinderlektüre von zwei verschiedenen Seiten. Daran reiht sich, was in Nr. 9 über dasselbe Buch gesagt ist. Sehr anregende Beobachtungen hat Schauer, Berlin, in einer Ferienkolonie gemacht, worüber er in Nr. 9 ausführlich erzählt. Die Bemühungen derjenigen, die die Proben angestellt haben, sind sehr dankenswert, sie enthalten durchgängig wertvolle Klarstellungen über Jugendschriftenfragen. Die Aufsätze lassen aber auch zugleich erkennen, wieviel Vorsicht in der Nachforschung nötig ist, um Fehler in der Beurteilung zu vermeiden, wieviel Fragen zu berücksichtigen sind, bevor eine Folgerung gezogen werden kann. Die Verfasser haben vornehmlich nach zwei Richtungen hin geprüft, erstens: wie wählen Kinder, zweitens: welchen Eindruck machen bestimmte Bücher, die vorgelesen oder zum Lesen gegeben werden. Vor allem muß entschieden bestritten werden,

daß bei dem Ausfall des kindlichen Urteils nur der Stoff maßgebend sei und nicht die Form. Die einfachsten Erfahrungen aus dem Unterrichte müßten darüber belehren, wie wichtig die Form der Darbietung für den Eindruck auf das Kind ist. Von der Frage nach der Wichtigkeit der Form streng zu scheiden ist die andere: was merkt sich das Kind? Das Kind behält allerdings in der Regel nur Stoffliches im Gedächtnis aus dem einfachen Grunde, weil dies leichter zu merken ist; dem Erwachsenen geht es übrigens genau so. Formale Schönheiten einer Dichtung, eines Gemäldes oder auch eines Musikstückes herauszufinden und richtig zu beurteilen, das erfordert eine Sachkenntnis und Erfahrung, die im notwendigen Umfang nicht der Mehrzahl der Erwachsenen, geschweige denn den Kindern zur Verfügung steht. Will man feststellen, warum die Wahl eines Kindes für oder gegen ein Buch ausfällt, so müssen die persönlichen Verschiedenheiten in Rücksicht gezogen werden. In diesen haben z. B. die abweichenden Urteile, die von den genannten Aufsätzen über Storm gebracht werden, sicher wenigstens einen Grund. Ferner ist zu fragen, welche Auswahl das Kind zu seiner Verfügung gehabt hat, wie weit es vom Einfluß der Eltern oder der Schule gelenkt wird, ob Eitelkeitsgründe mitsprechen, z. B. der Stolz, selbst zu lesen, was die erwachsenen Geschwister lesen — bei Mädchen wäre das besonders wichtig —, welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Wohlgefallen und der Leichtigkeit des Verständnisses? Die Lesefertigkeit spielt hier eine wichtige Rolle. Noch andere derartige Fragen kämen in Betracht, wenn aus einer praktischen Probe über die Kinderlektüre eine richtige Folgerung gezogen werden soll. Die Aufsätze der Jugendschriften-Warte gehen noch fast gar nicht darauf ein, sie bleiben alle noch bei der Einleitung dieses pädagogischen Kapitels stehen.

Der Beurteilung der neuerschienenen Jugendschriften und der Besprechung einschlagender Fragen dienten wieder vornehmlich die Organe der Prüfungsausschüsse, die Jugendschriften-Warte und die seit Oktober in neuem Gewande erscheinende Volks- und Jugendschriften-Rundschau, herausgegeben von Paul Sydow, Verlag Th. Benzinger, Stuttgart. Die ersten Nummern der Volks- und Jugendschriften-Rundschau enthalten einen unterrichtenden Aufsatz von K. Brandt über den Stand der Jugendschriftenfrage in Hamburg, Nr. 2 beachtenswerte Vorschläge über Grundsätze für die Arbeit der Prüfungsausschüsse von H. Bechtolsheimer. Eine Zusammenstellung der im Jahre 1904 erschienenen Abhandlungen zur Jugendschriftenfrage gibt die Jugendschriften-Warte in Nr. 1 von 1905, eine Arbeit, der Anerkennung zu zollen ist, denn sie erfordert viel Fleiß und Umsicht. Hervorhebung verdient eine Besprechung in der „Monatsschrift für höhere Schulen", herausgegeben von Köpke-Matthias, III. Heft 2, verfaßt von Studienrat G. Amsel, Bensberg, der bei aller Anerkennung der Bemühungen der Hamburger die Forderungen auf das rechte Maß zurückzuführen sucht, die Ansichten des Jugendschriftstellers B. Otto einer Beurteilung unterzieht und eine richtig behandelte Tendenz rechtfertigt.

Vereinzelten Auseinandersetzungen über die Berechtigung des Jugendschrifttums nachzugehen, würde keinen ersichtlichen Nutzen zeitigen, doch um aus der Menge der angebotenen Bücher eine wirklich gute Jugendbibliothek herauszuholen, dazu bedarf es immer wieder sorgsamster Kritik. Recht schlimm ist es noch mit den Lesestoffen für Mädchen bestellt. Bewegliche Klagen darüber sind in der „Täglichen Rundschau" 1904 24. Jahrg., 596 ff. Unterhaltungsbeilage) zu lesen, in den Beiträgen von Marie Martin über Mädchenlektüre. Es ist allerdings erschreckend,

welche Oberflächlichkeit sich in Mädchenschriften noch breit machen kann, auch in solchen, die für das der Schule entwachsene Alter bestimmt sind. Häufig muß sich sogar die Besprechung auf einen recht tiefen Standpunkt herabbequemen, um nur überhaupt einen Maßstab der Beurteilung zu finden. Den Schriftstellerinnen kann freilich nicht alle Schuld beigemessen werden, denn wer seine Kraft in den Dienst der Jugend stellen will, muß mit ihrem geistigen Standpunkt und den vorhandenen Kenntnissen rechnen. So erwartet denn auch M. Martin eine Besserung erst von einer Vertiefung der Mädchenbildung überhaupt. Unsere Mädchenschulen, namentlich in den größeren Städten, sind zweifellos sehr gut, aber sie entlassen ihre Schülerinnen durchschnittlich in einem Alter, bis zu dem auch die beste Schule nur Grundlagen der Bildung geben kann. Es ist Sache der Eltern und Erzieherinnen, auf diesen, sicher guten Grundlagen weiterzubauen, nur würde das ohne einen gelinden Zwang nicht abgehen, da ohne einen gewissen Druck der menschliche Durchschnittsgeist nun einmal nicht dauerhaft arbeitet. Die Schwierigkeiten sind sicher sehr groß, außerhalb der Schule die allgemeine Bildung erfolgreich weiterzuführen, mangelt es doch nur zu häufig im Hause selbst an den notwendigsten Voraussetzungen, um der Aufgabe gerecht zu werden. Rechnet man aber auch mit derartigen Verhältnissen, so bleibt doch noch viel Grund zum Vorwurf gegen die Mädchenschriftstellerinnen übrig. Wenn sie gehaltvollere Bücher vorlegten, würden auch bessere gelesen werden, und die Selbstachtung dem eigenen Geschlecht gegenüber sollte die Damen abhalten, immer wieder die oberflächlichsten Backfischgeschichten zu bringen.

Brauchen wir Jugendzeitungen, um die Kinder vom Lesen der Tageszeitungen für Erwachsene abzulenken? Das Jahr 1904 hat wieder einige erstehen sehen, z. B. „Jung-Deutschland", „Das Gymnasium", Fortsetzungen schon bestehender usw. Am schönsten wäre es, die Familien hielten sich nur solche Zeitungen, die unbedenklich auch heranwachsenden Kindern in die Hände kommen können. Mancherlei Kenntnisse würden wohl bei reiferen daraus erwachsen, ein wohlgeleitetes Zeitungslesen — also bei Vermeidung der dieser Tätigkeit meist anhaftenden Flüchtigkeit — kann in das Getriebe des öffentlichen Lebens einführen; in manchen Staaten fördern darum die Schulen geradezu das Lesen der Zeitungen. Dieser Wunsch ist nicht immer erfüllbar, da die Forderungen der Leser und der Erwerbssinn der Herausgeber oft entgegenstehen, so daß die Minderheit verständiger Erzieher übertönt wird. In solchen Fällen kann eine Jugendzeitung nützlich wirken, die Gefahr einer Verflachung braucht bei richtiger Leitung nicht einzutreten. Voraussetzung ist, daß nicht zu früh angefangen wird. Bedenklich ist es, zu lehrhaft zu werden, gefährlich, die Spalten mit unverbürgten Nachrichten zu füllen, falsch geradezu, Erziehungsfragen behandeln zu wollen, kurz, der wünschenswerten Voraussetzungen und Bedingungen gibt es sehr viele. Ob bei strenger Auswahl der Stoffe viel zum Abdrucken übrig bleibt, ist eine andere Frage.

Aus der praktischen Tätigkeit der Jugendschriften-Ausschüsse ist wieder die Arbeit für die Weihnachtsverzeichnisse hervorzuheben. Die Volks- und Jugendschriften-Rundschau hat das der Prüfungsausschüsse des Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine mit der Dezembernummer ausgegeben. Es läßt bei aller Sorgsamkeit nach Raum für einzelne Wünsche, z. B. die Abteilung Geschichte scheidet noch nicht nach Altersklassen, die Abteilungen Biographien, Geographisches,

Naturkundliches zeigen noch verhältnismäßig wenig Nummern, manches, wie Reineke Fuchs und Münchhausen, empfiehlt sich für die nächst höhere Altersstufe. Die „Vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften“ haben das erweiterte Verzeichnis bei S. G. Carstens, Altona, erscheinen lassen; die neuaufgenommenen Bücher sind in Nr. 9, 10 und 12 der Jugendschriften-Warte mitgeteilt. Jugendschriftenausstellungen sind in vielen Städten in der Weihnachtszeit veranstaltet worden; der Nutzen wurde von den Besuchern mit Dank anerkannt.

Über die Einrichtung einer Wanderbibliothek, die Jugend- und Volksbibliothek zugleich ist, berichtet F. Cordes, Meinersen, Volks- und Jugendschriften-Rundschau Nr. 2. Die Ausführungen sind für Geistliche und Lehrer kleinerer Gemeinden beachtenswert.

Literatur.

1. **Guido Höller**, Hans Christian Andersen und seine Märchen. (Monographien zur Jugendschriftenfrage, herausg. von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften.) 46 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 60 Pf.

Die Verlagshandlung hat mit den Monographien zur Jugendschriftenfrage das nützliche Unternehmen begonnen, durch genauere pädagogisch-wissenschaftliche Forschung den Schriftstellern nahe zu kommen, die für den Lesestoff der Jugend in Betracht gezogen werden können. Je höher die Töne waren, mit denen von dem notwendigen Emporheben der Jugend auf die Höhen der Literatur gesprochen wurde, desto freundlicher muß das Hervortreten vorsichtiger Forschung im Kreis der Prüfungsausschüsse begrüßt werden. Das vorliegende Bändchen behandelt den Dänen Andersen, dessen Märchen wir in unserem deutschen Märchenschatze Heimatsrechte eingeräumt haben. Der Verfasser behandelt zunächst in guter Zusammenstellung die Entstehung der Märchen im Zusammenhang mit dem Leben des Dichters; dieser Teil ist am besten gelungen. Weiter wird hauptsächlich erörtert, wie Andersen zum Märchendichter wurde, die Herkunft seiner Ideen, die dichterische Ausschmückung — der Ausdruck Staffage konnte vermieden werden — die Sprache, das Verhältnis zur übrigen Märchendichtung, die Kindertümlichkeit und die malerischen Darstellungen. Es wäre zu wünschen, daß diese Abschnitte mehr Vertiefung der wissenschaftlichen Forschung zeigten, und wenn diese einen bedeutend größeren Umfang des Buches erforderte, so wäre eine Beschränkung auf die wichtigsten Abschnitte, die für die Jugendschriftenfrage in Betracht kommen, vorzuziehen gewesen. Daß die Sprache Andersens nicht auf vier Druckseiten erledigt werden kann, auf denen außerdem noch das Wesen der Ironie und des Spottes besprochen wird, sollte auf der Hand liegen. Ähnlich steht es mit Andersens Verhältnis zur übrigen Märchendichtung. Diese Art, über die zu untersuchenden Fragen „kaum gesehn, gemieden“ hinwegzugehen, trifft leider auch die, welche in einer Einzelschrift zur Jugendschriftenfrage den breitesten Raum hätte einnehmen sollen, die Kindertümlichkeit. Hätte der Verfasser nur über Andersens Märchendichtung an sich sprechen wollen, so würde seine Schrift mindestens ein anregender Vortrag gewesen sein, als Beitrag zur Jugendschriftenfrage bietet sie fast nichts. Im einzelnen ist auffallend, daß der Verfasser S. 34 alte, von Herbart ausführlicher

behandelte Gedanken als Ergebnis neuerer pädagogischer Untersuchungen ausgibt. Dem Buch geht eine Vorbemerkung der Prüfungsausschüsse voraus, das ein paar entbehrliche Fremdworte enthält.

2. **Heinrich Wolgast**, Schöne alte Kinderreime. Für Mütter und Kinder ausgewählt. Buchschmuck von Josef Mander. 87 S. München 1904, Verlag der Jugendblätter. Geb. 60 Pf.

Die Sammlung verdient, soweit ihr Inhalt in Betracht kommt, eine runde Anerkennung, sie trägt dazu bei, wertvolle Stücke der Volkspoesie zu erhalten, die im Strom modernen Lebens nur zu leicht der Vergessenheit anheimfallen können. Im einzelnen wird mancher Leser den Geschmack des Herausgebers nicht teilen, einige von den längeren Stücken könnte man missen; schade, daß die Auszählreime nicht beachtet sind. Das Buch ist in erster Linie für die Hand der Mütter und ihrer Stellvertreterinnen in der Pflege der Kinder. Denen, die Mangel an eigener Phantasie haben, wird das Buch treffliche Dienste leisten können. Dieser Zweck hätte bei der Ausstattung beachtet werden sollen. Dem Erwachsenen bieten die Bilder nichts, für das Kind, dem die Erzieherin etwas zeigen will, sind sie zu klein, einzelnes geht zu sehr in die Karikatur über. S. 8 ist die Hauptsache, die Glocke, überhaupt nicht sichtbar. Der Zusammenhang zwischen Bild und Lied ist mehrfach nicht gewahrt, der Herausgeber hat sich hier das wichtige Mittel der Erziehung, das Zusammenwirken von Auge und Ohr, entgehen lassen.

3. **Helene Otto**, Ilias, in der Sprache der Zehnjährigen erzählt. Mit 6 Vollbildern von C. Bertling. 1.—3. Tausend. 114 S. Leipzig 1904, K. G. Th. Scheffer. Geb. 2,25 M.

4. — — Die Nibelungensage. In der Sprache der Zehnjährigen erzählt. I. Bd. Sigfridsage. 1.—3. Tausend. 110 S. II. Bd. Hildebrantsage. 1. bis 3. Tausend. 103 S. Ebenda. Geb. je 2,25 M.

Was haben wir unter Sprache der Zehnjährigen zu verstehen? Zur Beantwortung der Frage braucht man nicht neue pädagogische Entdeckungen zu machen, bewährte Lesebücher, nach denen Millionen gebildeter Leute ein gutes Deutsch gelernt haben, geben genügenden Aufschluß. Erstens haben wir an der Sprache der Kinder den einfachen Satzbau zu beobachten, fast nur Hauptsätze, Nebensätze selten und nur der einfachsten Art, zweitens eine beschränkte Zahl der Wörter, wie eben der Erfahrungskreis der Kinder noch eng ist. Der Sprachschatz des Kindes enthält vornehmlich Tätigkeitswörter, Eigenschaftswörter und konkrete Hauptwörter, abstrakte sind selten; von den übrigen Wortarten bieten die Fürwörter außer ich, du, wir, ihr in diesem Alter noch viele Schwierigkeiten, man muß demnach im Verkehr mit Kindern mit ihrer Anwendung sparsam sein. Diese dem Lehrer geläufigen Beobachtungen beachtet die Verfasserin sorgfältig, soweit könnte man ihrer „Sprache der Zehnjährigen" durchaus beistimmen. Sobald aber das Gebiet der Sprachrichtigkeit berührt wird, muß ein sehr entschiedener Widerspruch gegen die Ansichten der Verfasserin erhoben werden. Was sie uns auf diesem Gebiete als Sprache der Kinder vorsetzt, ist nicht deren Sprache, das sind und bleiben Sprachfehler, denen eine Berechtigung weder im Sprechen noch im Schreiben zuerkannt werden kann. Helene Otto wendet eine Menge sprachfalscher Ausdrücke an, die angeblich der Kindersprache angehören. Es ist kein Zweifel, daß sie von Kindern häufig gebraucht werden, aber ebensowenig kann ein Zweifel darüber bestehen, daß dies auf Schwächen, Fehlern, Nachlässigkeiten beruht, und wer diese duldet

oder sogar als berechtigt anerkennt, vergeht sich gegen den Geist einer guten Erziehung. Wer je in einer Sexta oder gleichstehenden Klasse Deutsch unterrichtet hat, weiß, was für eine Sisyphusarbeit es ist, schlechte Sprachangewohnheiten bei Kindern zu bekämpfen. Es ist darum begreiflich, daß die Verfasserin es bequemer findet, die holden Unarten heranwachsender — Engel als individuelle Eigentümlichkeiten zu berücksichtigen, anstatt sie abzugewöhnen, und die Faulheit der Erzieher wird ihren Theorien voraussichtlich reichen Beifall spenden. Zu bedauern sind freilich die Kinder, bei denen man ohne Not ein Übel groß werden läßt, das ihnen später manche bittere Stunde, manche Niederlage bereiten muß. Die Tatsache ist doch bekannt genug, daß dem Kinde nichts so schwer wird als das „Umlernen". Die Bemerkung (Ilias S. 2) „Ihr wißt, daß man im Aufsatze nicht so schreiben darf", ist demnach geradezu ein Hohn; wie kann man vom Kinde ein besseres Wissen verlangen, wenn man es an etwas Schlechteres gewöhnt! Das Ziel unserer deutschsprachlichen Erziehung ist ein reiner, guter Gebrauch der Muttersprache, das verlangt das Leben, darum verlangt es auch die Schule, darum soll auch der Erzieher im Hause so zeitig wie möglich darauf halten.

Kann das Kind der Forderung, von vornherein gutes Deutsch auch im Sprechen zu lernen, genügen? Grundsätzlich kann die Antwort nur ja lauten. Was Durchschnittskinder darin leisten können, sieht man an den Sechs- und Siebenjährigen in der Schule. Schwierigkeiten im einzelnen können vorkommen, beispielsweise überwiegender Gebrauch einer Mundart in Haus und Wohnort. Die Fehler aber, die in den Büchern der Verfasserin zu finden sind, haben in tatsächlichen Schwierigkeiten keine Entschuldigung; es handelt sich durchgängig nur um Nachlässigkeiten im Sprechen der Kinder, und, was zu beachten ist, die Zehnjährigen verstehen schon recht gut, was falsch und was richtig ist. Sie wissen genau, daß man nicht gut spricht: wegen den vielen Leuten, runter, raus, ran, in dem Nibelung seiner Stadt, und ihr spöttisches Lachen ist in der Schule allzeit bereit, wenn einem allzu Schwachen ein derartiger Verstoß unterläuft. Die von der Verfasserin in Schutz genommenen Sprachfehler entsprechen also nicht einmal dem Alter, einem jüngeren aber auch nicht. Den Büchern würde es zu größtem Nutzen gereichen, wenn die durchaus unberechtigten Sprachfehler schleunigst ausgemerzt würden, bei Helene Ottos Erzählergewandtheit könnten dann recht gute Jugendschriften daraus werden.

5. **Hermann Konrad**, Neues Märchenbuch. Volksmärchen aus der Provinz Posen dem Plattdeutschen nacherzählt. Bilderschmuck von G. Suhr. 102 S. Lissa, F. Ebbecke. Geb. 1,20 M.

Die Märchen sind gut und mit glücklicher Erfindung erzählt. Das Anschließen an den Schatz der Volksmärchen erklärt die Berührungen mit dem, was auch in der Grimmschen Sammlung zu finden ist. Drachen, Zauberer, Prinzen und verwunschene Prinzessinnen sind die Hauptpersonen. Die Ausstattung ist gut.

6. **Gustav Schalk**, Die großen Heldensagen des deutschen Volkes, für die deutsche Jugend bearb. 2. Aufl. 380 S. mit 29 Abb. (Julius Lohmeyers Vaterländische Jugendbücherei für Knaben und Mädchen, 7. Band.) München, J. F. Lehmanns Verlag. 4 M.

Die erste Auflage ist im Pädagogischen Jahresbericht Bd. 52, S. 260 angezeigt. Die neue kommt auch äußerlich dem Interesse der Jugend und der Kauflust der Erwachsenen weit entgegen, denn durch Wahl

anderen Papieres und Druckes hat der Band ungefähr die doppelte Stärke erhalten. Die Käufer wollen für ihr Geld möglichst viel Papier sehen! Glücklicherweise gibt Schalk auch guten Inhalt.

7. **A. Oskar Klaußmann**, Aus dem deutschen Sagenschatze. Die Nibelungen, Lohengrin, König Rother, Gudrun, Wolfdietrich. Für die Jugend neu erzählt. 144 S. mit 6 Buntbildern. Stuttgart, Löwes Verlag. Geb. 4 M.

Für gute Bearbeitungen der deutschen Heldensagen ist in unserer Jugendliteratur immer Platz; je zahlreicher und schöner sie sind, um so mehr wächst die Aussicht, die Augen auf sie zu lenken und ihnen den Weg zur Jugend zu bahnen, die sie gar nicht genau genug kennen kann. Klaußmanns Sammlung, die vom Verlage aufs beste ausgestattet worden ist, erfüllt alle Anforderungen, die an eine gute Prosabearbeitung gestellt werden können. Die Proben aus den Dichtungen selbst sind willkommen, ebenso die kurzen Erläuterungen über das Nibelungenlied. Befremdend wirkt am Anfang der Nibelungen die Mischung von Christentum und Heidentum; die Helden, die ihre Abkunft von Odin herleiten, gehen ins Münster zum Gottesdienst.

8. **Cordelia**, Der Berg der Wunder und andere Märchen. Aus dem Italienischen übersetzt von G. Schürmann. 94 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 1 M.

9. — — Heraldos Söhne. Eine romantische Erzählung für die Jugend. Aus dem Italien. übersetzt von G. Schürmann. 68 S. Ebenda 1905. 80 Pf.

Die beiden Bücher sind fesselnde Beispiele italienischer Märchenerzählung, die mit ihrer schimmernden Darstellungsweise den Eindruck nicht verfehlen, so fern sie auch der schlichten Art des gemütvollen deutschen Märchens stehen. Inhaltlich sind die Erzählungen allegorische Behandlungen sittlicher Sätze. Schon dies begründet die Ansicht, daß die Bücher sich erst für die reifste Zeit des Jugendalters eignen. Dazu kommt, daß durch sie hindurch ein Hauch vom Geiste Boccaccios geht — namentlich gilt dies von dem ersten; auch hierfür wird erst der Sinn des gebildeten Erwachsenen das volle Verständnis mitbringen. Die Übersetzung hat ihre Aufgabe im allgemeinen gut gelöst, doch das Beibehalten der italienischen Eigennamen erschwert das Verständnis, zumal in „Heraldos Söhne“. Leicht hätte eine passende Übertragung den Grundgedanken klar machen können, daß nicht der in der äußeren Schönheit aufgehende Mensch (Fiorenzo) glücklich wird, noch der, den nur der Glanz des Goldes lockt (Fulgentio), sondern Mansueto, der Milde, der sich Serena, die Heiterkeit, zur Gattin erwirbt.

10. **Sophie von Niebelschütz**, Drei gute Kameraden. Erzählung. Vollbild und Buchschmuck von M. Ruland. 135 S. Altenburg 1904, St. Geibel. Geb. 1,60 M.

Das Thema von dem armen Waisenknaben, der durch fremde Wohltätigkeit und eigenes Wohlverhalten den Weg zum Wohlstand findet, ist mit guter Erfindung in der Behandlung des Stoffes durchgeführt. Die Zeichnung der Personen indessen erscheint weniger gelungen. Entwicklung von Charakteren ist gar nicht gegeben, nicht einmal bei dem heranwachsenden Kinde, die Sprache der Bauernfrauen und des Bauernjungen ist ein fast überfein gebildetes Schriftdeutsch. Selbst der religiöse Sinn, der sonst dem Buche gut steht, ist nur wie ein Schmuckstück, nicht wie etwas Lebendes, Werdendes und Wirkendes gezeichnet.

11. **Henriette Jägeler**, Aus dem Kinderleben. Mit 4 Buntbildern. 119 S. Stuttgart, Löwes Verlag. Geb. 2 M.

Die Verfasserin bietet Erzählungen aus dem Kinderleben über Stoffe, die den 9—12jährigen aus dem eigenen Leben naheliegen: Ausflug, Schule, Ferienreise, Krankheit, Geburtstagsfeier, Spiel mit den Geschwistern, Weihnachten und anderes. Fast schade ist es, daß sie Kinderstreiche und Kinderunarten mit eingeflochten hat, die doch nur der zu schätzen weiß, der für den darin liegenden Humor Sinn hat, und das ist bei dem Alter, für welches die anderen Erzählungen passen, kaum der Fall. Belehrend für den kindlichen Leser können sie auch nicht sein, wozu sind sie also mitgegeben? Die Sprache ist stellenweise zu schwer, nicht kindlich genug für kindliches Verständnis. Dagegen ist die Behandlung der jugendlichen Charaktere weit glücklicher als in vielen Schriften gleicher Art.

12. **Agnes Sapper**, Das kleine Dummerle und andere Erzählungen. Zum Vorlesen im Familienkreise. 307 S. Stuttgart, D. Gundert. Geb. 3 M.

Die Erzählungen sind nicht Jugenderzählungen im engeren Sinne, soviel auch von Kindern darin die Rede ist, doch sind sie aus der Klasse, die man dem reiferen Alter von 14—15 Jahren in die Hand geben kann; — Mädchen liegen sie näher als Knaben. Die meisten sind Skizzen aus dem bürgerlichen Familienleben, Stoffe aus den alltäglichen Vorkommnissen mit treffender Schilderung der Charaktere. Sie werden mit Vorteil gelesen oder vorgelesen werden können, wenn der Geist vom ersteren Denken sich erholen soll. Manches, wie: „Bei der Patin", behandelt Gefühle und Stimmungen, die auch dem genannten Alter noch recht fern liegen.

13. **Maria Wyß**, Müllers Otto, Velofieber. Erzählungen für die Jugend. 111 S. Zürich, Art. Inst. Orell Füßli. 2 M.

Die erste Erzählung gibt die Geschichte eines Knaben mit Abenteuern, die im Schulalter vorkommen können. Die Erlebnisse sind gut erzählt und in ihren einzelnen Zügen wohl getroffen. Die Charakterentwicklung wird freilich zu einseitig an einzelnen Streichen gezeigt, die zwar Schlaglichter auf gewisse Seiten der seelischen Beschaffenheit werfen, aber nicht charakterbildend wirken, wie die regelmäßige Tätigkeit, welche die Schule und das Haus dem Kinde zuweisen. Die zweite Geschichte ist eine moralisch gehaltene lehrhafte Erzählung über das Thema: Heilung von Trotz und Eigensinn.

14. **Max Hübner**, Weihnachtsbuch. Erzählungen. 152 S. Breslau, F. Goerlich. 1 M.

Die erste, nach Stifter erzählte Geschichte würde für eine Sammlung von Jugenderzählungen sehr passend sein. Die übrigen entsprechen denen, die man in Unterhaltungsbeilagen zu suchen pflegt, wo sie ihren Zweck erfüllen. Jugendlektüre im genauen Sinne des Wortes sind sie nicht. Abgesehen von zwei Geschichten stammen die Stoffe aus England und Frankreich. Der Schluß der letzten Erzählung ist abgebrochen und unbefriedigend.

15. **Heinrich Böhlje**, Guido, der Findling. Eine Erzählung für die Jugend und ihre Freunde. 56 S. Dresden 1904, E. Pierson. Geb. 2 M.

Ein Knabe, der kurz nach der Geburt von einer ungetreuen Wärterin den Eltern geraubt worden ist, findet nach mancherlei Abenteuern mit Hilfe eines Medaillons die verlorene Mutter wieder. Solche Stoffe be-

handelten die Dichter lange vor Christi Geburt, um das merkwürdige Walten des Himmels ihrem Leserkreis zu zeigen, heutzutage erledigt dieser derartige Fälle weit einfacher mit Hilfe einer wohleingerichteten Polizei. Das Buch bietet der Jugend nicht so viel, daß eine Empfehlung begründet erscheinen könnte.

16. **W. O. von Horn**, Der Weißkopf. 78 S. Mülheim (Ruhr), J. Bagel. Geb. 50 Pf.

17. — — Friedericis Kriegsfahrten im russischen Feldzuge 1812/13. 84 S. Ebenda. Geb. 50 Pf.

18. — — Aus den Silberminen der Cordilleren Südamerikas. 80 S. Ebenda. Geb. 50 Pf.

Soviel auch W. O. von Horn seinerzeit gelesen worden ist, einer Wiederaufnahme seiner Erzählungen stehen doch in den meisten Fällen zu viele Bedenken entgegen. Die Ansprüche sind größere geworden. Das erste Buch streift mit seinem Stoffe zu hart an die Kriminalnovelle, als daß es für die Jugend empfohlen werden könnte; die anderen beiden haben wohl eine ganze Reihe phantasievoll erfundener Abenteuer, genügen aber durchaus nicht den Anforderungen, die mit Recht an die richtige und lebhafte Darstellung von Zeit, Land und Lebenskreisen gestellt werden. Auch manches Sprachliche muß beanstandet werden. Die Beurteilung des dritten Buches ist dadurch sehr erschwert, daß der dritte Bogen fehlt und der zweite zweimal erscheint!

19. **Julius Pederzani-Weber**, Junge Helden. Vier Erzählungen aus der Jugendwelt. Mit 4 Buntbildern. 105 S. Stuttgart, Löwes Verl. Geb. 2 M.

Im Knaben zeigt sich häufig der zukünftige Mann; darum erzählen wir gern den Kindern von der Jugend großer Männer, um ihnen zu zeigen, aus was für Keimen die mächtigen Bäume heranwachsen. Die Geschichte ist hierbei ein fester Führer. Wer ihren Boden verlassend, aus eigener Erfindung von jungen Helden dichtet, verliert sich nur zu leicht in Unwahrscheinlichkeiten oder gerät, dem Zweck zuliebe, ins Moralisieren. Diese Schwierigkeiten hat der Verfasser leider nicht vermieden. Die erste Geschichte führt, um den kindlichen Helden zu verherrlichen, von Zufall zu Zufall, die anderen zeigen allzuviel moralische Würze, zu viel vom Helden und zu wenig vom Menschen, der doch beim Kinde noch weit mehr überwiegt als bei dem Erwachsenen. Schaden wird das Buch keinem Knaben, dauernden Nutzen dürfte er kaum davon haben.

20. **Friedrich Meister**, Muhérero rikárera! (Nimm dich in acht, Herero!) oder Die Schiffsfähnriche. Ein Jugend- und Familienbuch. Illustr. von Willy Stöwer. 219 S. Leipzig 1904, Abel & Müller. Geb. 3,60 M.

Der Hauptteil des Buches soll nach Aussage des Vorwortes den Aufstand in Deutsch-Südwestafrika behandeln. Seite 1—99 erzählen Abenteuer einiger Kadetten eines deutschen Kreuzers, denen beim besten Willen kein besonderer Wert zugestanden werden kann, eher sind sie imstande, den Ruf soldatischer Erziehung auf der deutschen Flotte in Schatten zu stellen. Darauf folgen Missionsberichte über den Anfang des Aufstandes, die etwas wertvoller sind, und die dichterisch ausgestaltete Erzählung einer Landung von Marinesoldaten in Swakopmund, ihrer Fahrt auf der Bahn mit Erzählung von Hereogreueln und ihres ersten Gefechtes; im ganzen 50 Seiten, die man zum Thema rechnen könnte! Dann kommt eine abenteuerliche Rettungsgeschichte mit Kriegstanz und

Marterpfahl, die keinen Anspruch auf Zusammenhang mit den ernsten Ereignissen in unserer Kolonie hat, der Rest gehört der Heimreise des Kreuzers, wobei der Leser noch etwas von einem Schiffsunfall und der Überlegenheit des Assistenzarztes über den Oberstabsarzt hört. Wir brauchen zwar Jugendschriften in Deutschland, solche aber jedenfalls nicht!

21. Sonntagsbibliothek. Stuttgart, D. Gundert.
 Nr. 31. Wilh. Zimmermann, Der Glasmaler von Urach und die Geldmünzer. Eine wahre Geschichte zur Warnung und zur Lehre. Neue erweit. Ausg. 143 S. Geb. 1 M.
 Nr. 32. Anna Schaab, Heimgefunden. 5 Erzählungen. 143 S. Geb. 1 M.

Band 31 bringt eine Falschmünzergeschichte, die im 18. Jahrhundert in Württemberg spielt, Nr. 32 enthält Erzählungen verschiedenen Inhalts aus bürgerlichen Lebenskreisen der jüngsten Vergangenheit. Beide Bücher sind in der ausgesprochenen Absicht geschrieben, auf die religiöse Gesinnung einzuwirken. Bei Zimmermann kann die Verquickung der verbrecherischen und religiösen Gedanken nicht anziehend wirken, und darin, daß die Religion nicht als von Sünde, sondern von Strafe befreiend hingestellt wird (vergl. S. 133), liegt eine falsche Auffassung. A. Schaabs Erzählungen sind zwar besser gelungen, doch auch bei ihnen ist das Religiöse, das die Grundlage bilden sollte, zu äußerlich, zu sehr als Zusatz behandelt, während die ziemlich bedeutungslosen Handlungen überwuchern. Die Schwierigkeiten, die die Behandlung religiös-sittlicher Umwandlung im menschlichen Charakter in sich trägt, sind nicht bewältigt.

22. Deutsche Jugend- und Volksbibliothek. Stuttgart 1904, J. F. Steinkopf. Jedes Bändchen kart. 75 Pf., geb. 90 Pf.
 Nr. 196. J. Haardt, Der Götterbote. — Zum heiligen Grab. Zwei Erzählungen. 176 S.
 Nr. 197. M. v. Hoorn-Cremer, Unter seinem Schirmen. — Glauben und Wirken. Zwei Erzählungen. 151 S.
 Nr. 198. Dr. Adolf Reeff, Ludwig Uhland. Ein Lebensbild. 152 S.
 Nr. 199. E. Steurich, Am Nonnenloch. Eine Erzählung aus der Franzosenzeit, nach den Aufzeichnungen des Mönchguter Pfarrers Magisters J. A. Odebrecht. 152 S.
 Nr. 200. Hermann Wießner, Das Darsemoor. Eine Erfindergeschichte aus Stadt und Land. 168 S.

Die besten unter den vorliegenden Heftchen sind die beiden von Reeff und Steurich. Das Lebensbild Uhlands ist flott geschrieben und geht auch auf die Werke genauer ein. Die Erzählung aus der Franzosenzeit, den Jahren als Rügen zur Durchführung der Kontinentalsperre von den Franzosen besetzt war, gibt eine lebhafte Schilderung der schwierigen Lage, unter der die Insel lange zu leiden hatte. Haardts Erzählungen aus der Zeit Neros und des Eindringens des Christentums in Rom, sowie aus der Zeit des Kinderkreuzzuges lassen eine vertiefte Schilderung der Lebenskreise vermissen, sie bleiben zu sehr an der äußeren Handlung hängen, die Gedankenwelt, die unter Nero zur Aufnahme des Christentums, im 13. Jahrhundert zur religiösen Schwärmerei führte, ist nicht derart entwickelt, daß die Handlung der Erzählungen hinreichend begründet erscheint. Hoorn-Cremer sucht Stoffe von ziemlich geringer Bedeutung durch religiöse Stimmung zu haben, ein Familienzwist und eine Diebstahlsgeschichte werden dargestellt, ohne daß Verhältnisse oder Charaktere etwas Eigenartiges böten. Wießner setzt mit einem großen

Problem der Gegenwart ein, der Herrschaft des Kapitals, der sich auch der geistreichste Erfinder fügen muß; das Thema wird aber, kaum berührt, verlassen und der Held durch eine gute Heirat und eine reiche Erbschaft in Sicherheit gebracht. Diese Behandlung muß notwendig unbefriedigt lassen. Die Jugend- und Volksbibliothek vollendet mit diesen Bändchen das zweite Hundert. Es ist unvermeidlich, daß bei einer so großen Anzahl die Meinungen über die einzelnen Bände auseinandergehen. Dadurch wird jedoch das Verdienst des Verlags nicht berührt, daß bescheidenen Mitteln ein reichhaltiger Lesestoff geboten wird, der den verschiedensten Wünschen genügt und in dem auch ein strenger Geschmack viel Gutes finden kann.

23. **Jugendblätter**, herausg. von Th. Weitbrecht. Jahrgang 1904. 380 S. Stuttgart, J. F. Steinkopf. Geb. 4 M.

Der neue Jahrgang bietet novellistische Erzählungen, daneben mehrere Beiträge aus der Naturkunde, Völkerkunde, wobei Indien reichlich vertreten ist, und Erdkunde; der Geschichte sind einige Stücke gewidmet, der Verfasser des Abschnitts über Gravelotte (Ein heißer Tag) möge einmal Göbens schöne Briefe mit heranziehen; unter den Lebensbeschreibungen treten die von Schwind und Herder hervor. Die Technik ist mit Abhandlungen über das Photographieren und die Elektrisiermaschine berücksichtigt. Den Beiträgen muß im allgemeinen Lob gespendet werden. Die dichterischen Erzählungen nehmen ziemlich viel Raum in Anspruch, während Gebiete wie Landes- und Heimatkunde, auch gewisse der Jugend naheliegende Kapitel aus dem Reiche der Naturwissenschaften zurücktreten. Hier wäre ein anderes Verhältnis wohl wünschenswert. Es ist nicht die Aufgabe einer Jugendzeitschrift, mehr oder weniger spannende Erzählungen zu bieten, sondern nützliche und dabei auch unterhaltende kürzere Lesestoffe zu sammeln, deren Umfang im einzelnen nicht zum Füllen eines selbständigen Bändchens ausreicht; damit soll sie zugleich den Bedürfnissen derjenigen entgegenkommen, die nicht für jeden Stoff ein besonderes Buch anschaffen können. Eine Zeitschrift, die an die Lösung dieser Aufgaben mit Geschick herangeht, wird ihre Daseinsberechtigung stets mit Erfolg behaupten können.

24. **R. Bahmann**, Am Römerwall. Geschichtliche Erzählung von der Saalburg. Mit 6 Vollbildern von Maler R. Trache. 280 S. Dresden, A. Köhler. Geb. 3 M.

Die Erzählung entspricht in ihrer Art den im gleichen Verlage erschienenen, „Aus unserer Väter Tagen", an denen der Verfasser besonderen Anteil gehabt hat. Sie behandelt die Zeit verhältnismäßig friedlichen Verkehrs zwischen Römern und Germanen unter Trajan und Hadrian, greift aber in Form eingeflochtener Berichte auf die Ereignisse der vorhergehenden Jahrzehnte, namentlich den jüdischen Krieg des Titus, die Anfänge des Christentums und Domitian zurück. Den Grundstock der Erzählung bildet das Leben einer germanischen Familie in dem römischen Provinzgebiet an Isar und Donau, von der einzelne Glieder im römischen Kriegsdienste nach verschiedenen Teilen des Reiches geführt werden, dabei auch nach der Saalburg im Taunus. Von dieser ist freilich weniger die Rede als der Titel vermuten läßt. Für Knaben vom 11. Jahr an ist das Buch recht geeignet. Römische Soldaten waren übrigens nicht vom Kopf bis zu den Füßen in Eisen gepanzert! (S. 4.) Die Ausstattung des Buches verdient alles Lob.

25. **Albrecht Thoma**, Johannes Gutenberg, der Erfinder der Buchdruckerkunst. Mit 8 Abb. in Tondruck nach Originalen von Maler Fritz Bergen, 8 Schriftproben, 1 Siegelbild, 1 Wappen und 1 Porträt. 172 S. (Julius Lohmeyers Vaterländische Jugendbücherei für Knaben und Mädchen, Band 16.) München, J. F. Lehmanns Verlag. Geb. 4 M.

Lohmeyers Jugendbücherei erfüllt mit dem vorliegenden Buche die Zahl von 16 Bänden. Fast durchweg bietet sie Beiträge, die zu den besten im Kreise des Jugendschrifttums gehören. Der neue Band ist diesen beizuzählen. Der Verfasser, dem die Sammlung schon den 15. Band verdankt, hat sich die Erfindung der Buchdruckerkunst zum Gegenstand gewählt, den Mittelpunkt der Erzählung bildet natürlich die Person Gutenbergs, sein Leben in Straßburg und Mainz, seine Arbeiten, die Kenntnisse und Hilfsmittel, die ihm die Zeit bei seinem Streben nach der Kunst des Vervielfältigens von Schriftwerken bot, endlich seine Schicksale als ringender, von fremder Gewinnsucht bedrängter Erfinder. Sehr geschickt stellt ihn der Verfasser in den Beziehungen zu seiner Umgebung dar, so daß der Leser zugleich eine ganze Reihe anziehender Bilder aus dem deutschen Städteleben des 15. Jahrhunderts erhält. Die Form ist die der dichterischen Erzählung. Lehrreich sind die beigegebenen Schriftproben, für den nicht lateinischen Leser wäre eine Erklärung erwünscht.

26. Prof. Dr. J. W. **Otto Richter (O. v. Golmen)**, Deutsche Seebücherei. Erzählungen aus dem Leben des deutschen Volkes zur See. Für Jugend und Volk. Altenburg 1904, St. Geibel.

2. Band. Wismar, Rostock und Stralsund im Kampfe mit dem Dänenkönige Erich Menved und seinen Verbündeten (1310—1317). Eine geschichtliche Erzählung für Jugend und Volk. Vollbild und Buchschmuck von R. Starcke-Weimar. 182 S. Kart. 1 M.

4. Band. Vom Schiffsjungen bis zum Kommodore eines modernen Schnelldampfers. Eine Erzählung nach persönlichen Mitteilungen eines deutschen Seemanns. Vollbild und Buchschmuck von R. Starcke-Weimar. 194 S. Kart. 1 M.

Die beiden Bände sind Teile einer Sammlung, in der der Verfasser Abschnitte aus dem Leben des deutschen Volkes zur See beschreiben will. Der eine befaßt sich mit dem Kampf der emporstrebenden Ostseestädte gegen die andringende Landesfürstenmacht am Anfang des 14. Jahrhunderts und den ehrgeizigen Ansprüchen Dänemarks auf das dominium maris Baltici, der andere will die Entwicklung des Hamburger Handels und der wichtigsten Schiffahrtsgesellschaft der Stadt, der Hamburg-Amerika-Linie, verfolgen und zugleich den Lebenslauf eines alten Seebären schildern. Die Themata sind gut gewählt, die Stoffe fesseln schon durch ihre Bedeutung, für die die reifere Jugend viel Verständnis besitzt, die lebhaften Bilder aus dem Leben altdeutscher Städte und aus dem modernen Welthandel verdienen es, der Jugend nahegebracht zu werden. Freilich in dem Bestreben, recht viel Stoff zu bringen, ist der Verfasser zu sehr in die Breite gegangen. Im 2. Bande liegen die Liebesgeschichten und Beschreibungen von Festen dem Thema sehr fern, der vierte geht auf alles mögliche ein, was nur irgendwie mit Seefahrt in Verbindung gebracht werden kann, bis zum Haifischfang und zu der Spielbank von Monaco. Die Form des Gespräches ist in der Geschichte von Wismar usw. glücklich zur Schilderung von Verhältnissen, Zuständen und Stimmungen verwendet, wo die Beschreibung Schwierigkeiten gefunden hätte, einzelne Stellen sind aber zu sehr gekünstelt, eigentümlich berührt es auch, wenn Leute wie König Erich und Fürst Heinrich sich gegenseitig über Dinge

belehren, die sie von Rechts wegen längst wissen müßten. Im vierten Bändchen dient das Gespräch nur, um zu neuen Gegenständen der Erzählung überzuleiten, die Behandlung dieser Kunstform ist infolgedessen zu äußerlich, und die Gefahr, daß die eingeworfenen Fragen recht wenig geistreich erscheinen, ist nicht ganz vermieden.

27. **Robert Münchgesang**, Nürnberger Tand. Eine Jugenderzählung aus der Zeit des ersten Hohenzollern in der Mark. 117 S. Gütersloh 1904, C. Bertelsmann. 70 Pf.

Nürnberger Tand ist Burggraf Friedrich von Nürnberg, der in die Mark Brandenburg kommt, um Ordnung gegen die märkischen Ritter unter Quitzows Führung zu schaffen. Es wäre interessant, zusammengestellt zu finden, auf wieviel verschiedene Arten Dietrich von Quitzow in Jugendschriften oder anderswo besiegt worden ist. Den meisten Szenen, in die der Verfasser den Leser versetzt, fehlt es an der feineren Herausarbeitung, die Liebesgeschichte kann in der Art, wie sie eingeflochten ist, nur störend wirken.

28. **Paul Knötel**, Im Kampf um die Heimat. Eine Geschichte aus schweren Tagen. Mit Bildern von R. Knötel. 171 S. Kattowitz 1904, C. Siwinna. Geb. 3,50 M.

P. Knötel beschreibt in dichterischer Ausgestaltung, aber auf geschichtlicher Überlieferung fußend, die Schicksale der Stadt Glogau in Schlesien im Befreiungsjahre 1813 und diejenigen einzelner Bewohner. Dem Ernste des Gegenstandes entspricht die Art der Erzählung, doch der Verfasser bleibt allenthalben zu sehr am Düsteren hängen. Den Stoff führt er in fesselnder Entwicklung vor und die Personen sind glücklich und kräftig gezeichnet. Dem jugendlichen Leser wird das Verständnis insofern etwas erschwert, als die inneren Zusammenhänge bisweilen ins Dunkele gehüllt werden und damit die Ansprüche an die nachschaffende Phantasie zu hoch gestellt werden.

29. **Alfred Funke**, Unter den Coroados. Eine Geschichte von deutschen Bauern und brasilischen Indianern. Mit 6 Vignetten und 6 Vollbildern von A. Weßner. 285 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 3,20 M.

Der Verfasser hat seine Forschungen und Erfahrungen aus Brasilien zugunsten der Jugend verwendet, um sie mit dem Leben deutscher Ansiedler bekannt zu machen. Er verlegt die zugrunde liegende Geschichte, Abenteuer von Ansiedlern, wie sie wohl im Kampf zwischen Kolonisten und Indianern — den Coroados — beim Eindringen der Neuen vorgekommen sind, in die Mitte des 19. Jahrhunderts, als die ersten Niederlassungen gegründet wurden. Die geschilderten Zustände dagegen entsprechen der Gegenwart und geben lehrreiche Bilder von dem wichtigen Arbeitsgebiete deutschen Fleißes, das sich in Rio Grande do Sul entwickelt. Die Phantasie der Jugend findet Anregung, doch durchaus in angemessenen Grenzen. Das Buch hebt sich vorteilhaft aus der Flut der Jugendschriften heraus; es ist ein „Tertianerbuch".

30. **C. Falkenhorst**, Bahnbrecher im Kameruner Urwalde. 2 Erzählungen für jung und alt. 1. Der Baumtöter. 2. Der Sklave der Haussa. Illustriert von Rud. Hellgrewe. 163 u. 167 S. Dresden, A. Köhler. Geb. 2,50 M.

Die beiden, zu einem Bande vereinigten Erzählungen, die die Anfänge deutschen Lebens in Kamerun zum Gegenstand haben, gehören seit einem Jahrzehnt ungefähr der Jugendliteratur an. Sie sind im Pädagogischen Jahresbericht Bd. 47, S. 364 und Bd. 48, S. 228 ge-

würdigt. Die 12- und 13jährigen nehmen sie gern in die Hand, das steigende Interesse für die deutsch-afrikanischen Niederlassungen wird durch sie bei manchem angenehme und nützliche Anregung finden.

31. **C. Falkenhorst**, In Bagamojo und am Tanganjika. Zwei Erzählungen aus Deutsch-Ostafrika. 1. Unter den Palmen von Bagamojo. 2. Das Kreuz am Tanganjika. Illustriert von Rud. Hellgrewe. 148 u. 162 S. Dresden, A. Köhler. Geb. 2,50 M.

„Unter den Palmen von Bagamojo" ist in Bd. 48, S. 218 des Pädagogischen Jahresberichts besprochen worden; die zweite Erzählung, die kurz nach jener erschienen ist, zeigt denselben Charakter. Sie spielen auf dem Boden unserer ostafrikanischen Besitzung und geben viel Unterhaltendes und Belehrendes über die Zustände daselbst. Dies rechtfertigt eine Empfehlung, wenn man auch wünscht, daß der Verfasser die zugrunde liegende Fabel weniger phantastisch ausgebaut hätte. Die Soldatensprache ist an einigen Stellen zu poetisch. Die früher getrennt erschienenen Erzählungen sind jetzt zu einem Bändchen vereinigt. Die Ausstattung ist vorzüglich.

32. **Max Hübner**, Deutsche Treue. Erzählungen aus der deutschen Sage und Geschichte. 179 S. Breslau, F. Goerlich. 1 M.

Die Sammlung enthält Geschichten, die die deutsche Treue, vornehmlich die zwischen Mann und Herrn, verherrlichen. Sie beginnt mit alten bayrischen und langobardischen Sagen und führt durch Mittelalter und Neuzeit bis 1812. Manches ist in Geschichts- und Lesebüchern lange bekannt, aber immer wieder gut. Die letzte Erzählung: „Auf dem Rückzuge aus Rußland" enthält zuviel französisches Beiwerk.

33. **Werner Hahn**, Deutsche Charakterköpfe. E. M. Arndt, J. G. Fichte, Hans Joachim von Zieten, Friedrich Wilhelm als Kronprinz, Königin Luise. Mit zahlreichen Bildern von Prof. Woldemar Friedrich, Fritz Bergen, Eugen Klimsch und Rich. Knötel. (Julius Lohmeyers Vaterländische Jugendbücherei für Knaben und Mädchen, Bd. 5.) 2. Aufl. 211 S. München, J. F. Lehmanns Verlag. Geb. 3 M.

Hahns Schilderungen bieten der Jugend viel anregenden Stoff, wenn auch aus den beiden ersten der Jugend kaum ein rechter Begriff aufgehen wird, worin eigentlich die Bedeutung Arndts und Fichtes liegt. Bei der Gelegenheit des Erscheinens der zweiten Auflage sei auf diesen 5. Band der Lohmeyerschen Jugendbücherei empfehlend hingewiesen.

34. **Berthold Otto**, Fürst Bismarcks Lebenswerk. Den Kindern und dem Volke erzählt. 3. Tausend. 94 S. Leipzig 1903, K. G. Th. Scheffer. 1,40 M.

Bismarcks Lebenswerk Kindern und dem Volke zu erzählen ist ein Unternehmen von ziemlicher Schwierigkeit; nicht nur, daß sein Berufskreis dem Verständnis der Kinder noch sehr fern liegt, steht doch auch die Einsicht der Erwachsenen bis weit in die gebildeten Stände hinein dem verwickelten Getriebe der inneren und äußeren Politik oft genug hilflos gegenüber. B. Otto ist an die Lösung seiner Aufgabe mit großem Geschick herangegangen, Einfachheit der Sprache und Gewandtheit im Erklären kommen ihm dabei sehr glücklich zustatten, und wenn das gewünschte Ziel am Ende nicht erreicht worden ist, so liegt das sicher nicht an ihm, sondern an der Größe der gestellten Aufgabe. Beim Lesen des Buches tritt erst recht vor Augen, was alles erklärt werden muß, und wie sich immer neue Erklärungen aufdrängen und wünschenswert machen, wenn man beim Leser möglichst geringe Ansprüche an Vorkenntnisse

machen will. Dieser selbstgewählte Zwang des Belehrens hat zweierlei vornehmlich im Gefolge. Erstens ist zu viel Erklärung und zu wenig Erzählung in dem Buche. Über der Erläuterung von Begriffen und Zuständen tritt Bismarck selbst fast in den Hintergrund. Von seiner Wirksamkeit in der Vorgeschichte der Kriege von 1866 und 1870 ist fast nichts gesagt, ebensowenig von seiner Tätigkeit im Kulturkampf, im Berliner Kongreß und in der sozialen Gesetzgebung. Die Behandlung der Konfliktszeit ist gut gelungen, dagegen fehlt der Kampf um die weitere Ausgestaltung des deutschen Heeres. Das zweite, was an der Behandlung des Stoffes auffällt, ist, daß das Buch an mehreren Stellen aus einer geschichtlichen Erzählung zu einer Verteidigungsschrift wird. Hierher gehören unter anderem die Abschnitte über den Verfassungskonflikt, die Emser Depesche, die Ernennung zum Reichskanzler, die soziale Gesetzgebung. Für die Jugend dürfte es geeigneter sein, die Vorgänge zu erzählen, als über die Vorgänge zu reden und zu urteilen. Einzelne sachliche Verstöße sind untergelaufen, S. 9 über die französische Verfassung, S. 73 über den Kulturkampf, S. 85 Bismarcks Entlassung, die allerdings ihre Ursache haben in dem Bestreben, Dinge einfach zu erklären, die nicht einfach sind. Gerade derjenige, der unseren großen Kanzler der Jugend nahe bringen will, wird gut tun, bei den großen Meistern einfacher Geschichtsdarstellung, Herodot, Xenophon und namentlich Plutarch in die Schule zu gehen. Das Verwickelte kann ruhig dem reiferen Alter überlassen werden.

Die Verlagshandlung hat das Buch sehr gut ausgestattet.

35. **A. Braun**, Glückliche Jugend. Erinnerungen aus der Jugendzeit. 100 S. Kassel 1904, Hess. Schulbuchh. (R. Röttger). 1 M.

Die Geschichten aus dem hessischen Dorfschulhause seien bestens empfohlen. Sie geben den Glanz einer fröhlichen Jugendzeit wieder und schildern zugleich in glücklicher Weise Scherz und Ernst im dörflichen Leben. Das Buch eignet sich vom 10. Lebensjahre an.

36. **Hans Zahler**, Ferien! Eine Sommerfahrt in die Berge, dazu Sagen und Märchen. Kleinen und großen Kindern erzählt. Buchschmuck von E. Vetter. 258 S. Bern 1904, A. Francke. Geb. 4 M.

Mit der Erzählung der Erlebnisse einer Ferienreise durch das Berner Oberland, besonders das Simmental, sind Märchen und Sagen verbunden, die in den geschilderten Landschaften vom Volksmunde berichtet werden. Das Geschick des Verfassers weiß für das Dargestellte die Aufmerksamkeit des Lesers zu fesseln. Das Buch bildet einen guten Zuwachs für den Bücherschrank und die Schülerbibliothek. Auch die Ausstattung verdient alles Lob.

37. **Joseph Spillmann**, S. J., In der neuen Welt. I. Hälfte: Westindien und Südamerika. Ein Buch mit vielen Bildern für die Jugend. 2., verm. Aufl. Mit 1 großen kolor. Karte. 408 S. Freiburg 1904, Herdersche Verlagsbuchh. 8 M., geb. 9,40 M.

Die neue Auflage hat mannigfache Zusätze und Erweiterungen erfahren, die vornehmlich die neuere Tätigkeit der katholischen Missionen behandeln. Erfreulich ist, daß der Verfasser der Arbeit seiner deutschen Bekenntnisgenossen genauer gedenkt. Die Berichte über die Missionen vereint mit geschichtlichen Rückblicken und eingehenden völkerkundlichen Beschreibungen bilden einen gewaltigen Lesestoff, den die Jugend nur schwer zu bewältigen vermag, um so reicheren Ertrag wird der katholische Lehrer für seinen Unterricht daraus schöpfen können.

38. **Albert Kleinschmidt**, Im Forsthause Falkenhorst. Erzählungen und Schilderungen aus dem Leben im Bergforsthause und im Bergwalde. Der deutschen Knabenwelt gewidmet. III. Jahrg. Mit 4 Farbendruckbildern u. zahlr. Textillustr. 200 S. Gießen, E. Roth. 3 M., geb. 4 M.

Zum dritten Male Erzählungen aus dem Forsthause und dem Bergwalde und nicht minder anregende als in den beiden vorangegangenen Bänden! Wer sich allerdings so freundlich in das reiche Leben des Waldes vertieft wie der Verfasser, hat höchstens die Verlegenheit der Auswahl aus der Überfülle des Stoffes. Diesmal werden Pflanzen und Vögel mehr hervorgehoben, doch auch Hirsch und Wildsau, Fuchs und Dachs erhalten ihr Teil. Der unaufhörliche Kampf gegen die Wilddiebe hilft die Spannung erhalten.

39. Tiergeschichten. Für die Jugend ausgewählt vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuß. 112 S. 21.—30. Tausend. Leipzig 1905, E. Wunderlich. Geb. 60 Pf.

Die Tiergeschichten sind in Bd. 54, S. 310 schon einmal angezeigt worden. Die hohe Ziffer der Auflage zeigt, daß sie den Anklang finden, den die Namen der Verfasser, die die Beiträge geliefert haben, verdienen.

40. Dr. **Georg Biedenkapp**, Sonnenmär. Das Gesetz von der Erhaltung der Kraft, für jung und alt erzählt. 84 S. Leipzig 1904, Fr. Brandstetter. 1 M., geb. 1,20 M.

Dr. Biedenkapp behandelt in 9 Erzählungen die Sonne als die Quelle unserer Lebensbedingungen und Kulturfortschritte. Anknüpfend an die Dinge und Vorgänge, die das Kind sieht und erlebt, Kohle, Körper, Wind, Regen, Wasser, Staub, Nahrung, Gesundheit, Krankheit, erklärt er die Wirksamkeit unseres Tagesgestirnes, Erläuterungen über die Natur der Sonne, die Entstehung der Erde von ihr und ihr Einfluß auf Märchen und Sagendichtung bilden den Schluß, der in einer Warnung vor Aberglauben und Unwahrhaftigkeit ausklingt. Das Buch wird dem Erzieher, der das zum Beobachten und Denken erwachende Kind mit dem Leben in der Natur bekannt machen will, die besten Dienste leisten, zum selbständigen Lesen mag es Knaben und Mädchen vom 10. Jahre an in die Hand gegeben werden.

41. Dr. **Friedrich Siebert**, Ein Buch für Kinder. Gespräche über Entstehung von Pflanzen, Tieren und Menschen. 176 S. München, Seitz & Schauer. 1 M.

Dieses Buch für Kinder ist ganz und gar nicht ein Buch für Kinder, und wenn auch die reinen Absichten des Verfassers in keiner Weise verkannt werden sollen, so kann doch nur von ihm abgeraten werden. Die Kinder sollen langsam und unauffällig in die Tatsachen des Geschlechtslebens eingeweiht werden, und zwar, nach des Verfassers eigener Ansicht, die Zehn- bis Zwölfjährigen! Das ganze Buch ist auf einem verhängnisvollen Irrtum aufgebaut, als wenn das naturwissenschaftliche Wissen in diesem Stoffe, die Frucht vom Baume der Erkenntnis, zur gesunden, geistigen und körperlichen Entwicklung in diesem Alter, zum Verhüten von Fehlern usw. nötig wäre. Das ist aber vollkommen falsch. Nicht das Wissen, sondern die auf Reinlichkeit und Schamhaftigkeit gegründete Selbstbeherrschung ist das für die Erziehung gegebene Ziel, sie allein bewahrt vor dem Unheil, das aus dem Mißbrauch eines göttlichen Geschenkes entsteht. Ohne einiges Ver-

hüllen kann dieses Ziel freilich nicht erreicht werden, und das Verborgenhalten hat hier ganz genau dieselbe Begründung und Berechtigung wie bei anderen körperlichen Vorgängen, z. B. den Verdauungsergebnissen. In Jugendschriften gehört dergleichen nicht. Die ganze Unmöglichkeit seines Planes würde dem Verfasser klar geworden sein, wenn er versucht hätte, anstatt Vorträge wirkliche Gespräche zu geben, also die Behandlung des Stoffes aus dem Mund des Erwachsenen in den des Kindes zu verlegen. Es würde sich dann sofort ergeben haben, daß das Wesen der Schamhaftigkeit gebrochen wird, das doch gerade auf einem gewissen heiligen Schweigen beruht. Hier steht aber zu viel auf dem Spiele, als daß dem bloßen Wissensdurst ein entbehrliches Zugeständnis gemacht werden könnte. Wenn die Natur den Wink gibt, dann werden verständige Eltern das rechte Wort finden — unverständigen hilft auch eine Jugendschrift nicht. Naseweise Fragen dem Alter und dem Geiste des Fragers entsprechend zu beantworten, ist ebenfalls Sache des vertrautesten häuslichen Kreises, keinesfalls die der Öffentlichkeit und des gedruckten Wortes.

42. **Martha Giese**, Lislott. Eine Erzählung für Mädchen. Mit 4 Tonbildern von A. Zick. 157 S. Stuttgart, Löwes Verlag. 3 M.

Das Buch ist mit viel Herz und Gemüt geschrieben, diese Geschichte von den beiden heranwachsenden Mädchen, die das Leben mit seinem Ernst zur Freundschaft zusammenführt, und von der „Schulzin", die die Arbeit für die Zukunft ihres Kindes so tatkräftig aufnimmt. Die Charaktere sind geschickt behandelt. Wohltuend berührt es, daß hier eine Mädchenerzählung gegeben wird ohne die berüchtigte platte Backfisch-Liebesgeschichte. Das Buch kann für Mädchen von 12—14 Jahren bestens empfohlen werden.

43. **Marta Giese**, Traudchen. Eine Erzählung für Mädchen. Mit 4 Tonbildern von A. Zick. 2. Aufl. 144 S. Stuttgart, Löwes Verlag. Geb. 2 M.

Die Geschichte von der kleinen Blinden, die, anfangs von überängstlicher Sorge zurückgehalten, allmählich einen bescheidenen Verkehr mit der Welt gewinnt und darin ein Glück findet, zeigt großes Geschick in der Behandlung des Gegenstandes. Gute Charakteristik begegnet überall, die religiöse Denkweise, die die Blinde naturgemäß beherrscht, ist durchaus taktvoll behandelt. Über dem Ganzen liegt eine sehr gefühlvolle, fast zu empfindsame Stimmung. Bei Mädchen, denen diese Sinnesart entspricht, wird das Buch viel Wohlgefallen erregen. Geeignet ist es für das Alter von 11—13 Jahren.

44. **Margarete Lenk**, Sturm und Sonnenschein. Zwei Erzählungen für die Jugend. 198 S. Zwickau, J. Herrmann. Geb. 2,50 M.

Die erste Geschichte ist an den Anfang des 15. Jahrhunderts in ein Nürnberger Patrizierhaus verlegt und erzählt von den Kindern, die in dessen Räumen aufwachsen. Die Wahl dieses Hintergrundes für die Erzählung ist durchaus willkürlich, von der Eigenart des Lebens in jener Zeit und jener Umgebung erfährt der Leser zu wenig. Dasselbe gilt im wesentlichen von der zweiten Erzählung, die im 30jährigen Krieg spielt. Zwei Mädchen, Geschwister, werden auf der Flucht aus dem zerstörten Magdeburg getrennt, finden sich nach Jahren auf demselben Bauernhofe wieder und erhalten nach Einkehr des Friedens die

nötigen Ehemänner. Die Handlung könnte sich an jeden Krieg anschließen, da dem Zeitcharakter in der Ausgestaltung zu wenig Rechnung getragen ist. Die Entwicklung der Kindercharaktere ist in der zweiten Erzählung besser gelungen als in der ersten. Die Form ist gewandt, einzelne Szenen sind mit einer von der Verfasserin schon oft bewiesenen Feinheit gezeichnet.

45. **M. Rüdiger**, Sonnenstrahlen. Ein neues Buch für die Kinderwelt. Mit zahlr. Illustr. 135 S. Berlin 1905, Schriftenvertriebsanstalt. Geb. 2 M.

Die Erzählungen sind zu lehrhaft gehalten, und die fromme Stimmung fließt zu sehr über. Die religiöse Färbung erscheint dazu fast nur als Aufputz; sie ist weder Richtung der geschilderten Charaktere, noch mit den erzählten Handlungen notwendig verbunden. In N. 4 berührt es fast peinlich, mit welchem Aufwand von Religiosität die recht platte Forderung erklärt wird, daß 16jährige Mädchen sich anständig benehmen sollen. Die Beigaben in Versen sind zumeist nicht glücklich.

46. **Lily von Muralt**, Paulas Lebenserfahrungen. Eine Erzählung für die reifere Jugend und ihre Freunde. 235 S. Zürich 1904, Art. Institut Orell Füßli. Geb. 4 M.

Das Buch will die Seelenentwicklung eines jungen Mädchens vom 16. Jahre an schildern. Es wäre zu wünschen, daß die Verfasserin der Folgerichtigkeit der inneren Entwicklung mehr gerecht geworden wäre, es hätte dies mit der Schilderung der äußeren Ereignisse, die der Jugend näher liegt und deshalb mit Recht breiter behandelt ist, sich wohl verbinden lassen. In der Sprache zeigen sich Einflüsse des französischen Satzbaues.

47. **Helene Schock**, Die Volksschullehrerin. 295 S. Stuttgart 1905, D. Gundert. Geb. 3 M.

Ein junges Mädchen, das durch die heimischen Verhältnisse zum Eintritt in den Beruf geführt wird, begegnet uns auf der Schwelle des Lehramtes. Sie wird uns dargestellt, wie sie sich mit den gesellschaftlichen Schwierigkeiten auseinandersetzt, auf die sie in untergeordneter Stellung in einem dörfischen Lebenskreise stößt. Eine Lösung der aufgeworfenen Fragen kommt allerdings nicht, eine wohltätige Krankheit und die daran anschließende Versetzung entwirrt die Fäden. Die Heldin tritt in eine Großstadtschule ein. Die Dichterin berührt nun diesen neuen Berufskreis und auch die Ideen, welche an die im Beruf selbständige Frau herantreten, doch dies weicht immer mehr hinter der Liebesgeschichte zurück, bis Magdalenchen ihren Pastor bekommt und damit alles befriedigend schließt. Das Buch bietet in seinem Aufbau manchen Grund zu Ausstellungen, die aufgeworfenen Fragen verlieren sich, die Schilderung des Lebenskreises der Heldin zeigt wesentliche Lücken, z. B. die Einwirkung des Berufes auf die Charakterentwicklung ist kaum beachtet, dennoch enthält das Buch so viel Ernstes, so viel glücklich Dargestelltes, daß es jungen Mädchen gut zum Lesen empfohlen werden kann. 14—15jährige, zumal solche, denen eine Berufsausbildung naheliegt, werden manche Anregung daraus entnehmen können.

48. **J. v. Garten**, Maus. Eine Mädchengeschichte. Mit vier Kunstdruckbildern und Einbandzeichnung von F. V. Doubek. 206 S. Köln, J. P. Bachem. Geb. 2,50 M.

„Maus" ist ein Kind, das in unglaublicher Verwöhnung und geistiger Vernachlässigung aufwächst, bis sie sich durch gute Freunde, und durch

die Schule so viel aneignet, als zum gesellschaftlichen Verkehr unentbehrlich ist, nebenbei treibt sie als Liebhaberei die Gärtnerei. Um aus ihr etwas Brauchbares zu machen, läßt die Verfasserin den Vater am Schlag unter Hinterlassung von Schulden sterben. Maus wird nun energisch und treibt zum Lebensunterhalt die Gärtnerei als Beruf. Am besten gelungen ist die Erzählung der ersten Kinderjahre. Die Seelenentwicklung des heranreifenden Mädchens bleibt zu sehr am Äußeren haften, auch an Widersprüchen fehlt es nicht, so wird vorgeführt (S. 121—123), daß es zwar den energischen Willen hat zu lernen, aber doch die angebotene Gelegenheit nicht benutzt. Die Kinderreden sind stellenweis sehr unkindlich. Wenn dem Buch auch gewisse Vorzüge in der lebhaften Gestaltung des Stoffes und im Ausmalen einzelner Szenen nicht abgestritten werden können, so ist es doch nicht imstande den Wettbewerb mit den vorzüglichen Lesestoffen aufzunehmen, die wir für Mädchen von 14 Jahren an besitzen.

49. **Paul Meder**, Vom Forsthaus zum Grafenschloß. Eine Erzählung für die reifere weibliche Jugend und für Erwachsene. Vollbild und Buchschmuck von W. Lüttich. 229 S. Altenburg 1904, St. Geibel. Geb. 2,25 M.

Die Erzählung ist eine ziemlich gefühlvolle Liebesgeschichte, der man keinen besonderen dichterischen Wert beimessen kann. An Schilderungen von Lebenskreisen und Charakteren wird nichts Wertvolleres geboten. Wer sich fragt, was wohl ein junges Mädchen für Herz oder Geist aus dem Buche entnehmen soll, würde um die Antwort verlegen sein.

50. **Else Hofmann**, Karin. Eine Erzählung für junge Mädchen. Illustr. von G. Stöber. 175 S. Leipzig 1904, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Ein Arbeiterkind wird von einer wohlhabenden Dame ins Haus aufgenommen; dort findet das Mädchen eine Altersgenossin aus verarmter Freiherrnfamilie, die die lästige Mitbewerberin in den Verdacht der Unehrlichkeit bringt und dadurch ihre Verbannung bewirkt. Bald erfolgen Aufklärung, Reue, Buße der Schuldigen und Rückberufung der Gekränkten, die zum Lohn einen netten Bräutigam erhält. Die Verfasserin hat sich ein ziemlich altes Thema — den Kampf zwischen Engel und Teufel — zu neuer Ausgestaltung gewählt. Die Lebenswahrheit leidet darunter, daß Licht und Schatten sehr ungleich verteilt sind. Der Charakter der Pflegemutter, die der Leser erst für ein Ideal an Verstand und Liebe, dann für leichtgläubig bis zum Leichtsinn halten soll, ist nicht folgerichtig geschildert. Das Buch dürfte auf einen geläuterten Geschmack kaum sehr anziehend wirken.

51. **Christine Doorman**, Ihr Lied der Lieder. Eine holländische Mädchengeschichte. Mit 4 Kunstdruckbildern und Einbandzeichnung von F. B. Doubek. 174 S. Köln, J. P. Bachem. Geb. 2,50 M.

Zwei junge Mädchen, von der Schule her freundschaftlich miteinander verbunden, werden in ihrem Verhältnis zur Welt geschildert, die eine, bescheiden, gemütvoll und sehr moralisch, erreicht das Ziel ihrer Liebe, die andere wird von der Neigung für äußeren Glanz durch Mißerfolge und Enttäuschungen geheilt. Daß moralische Fragen in Jugendschriften behandelt werden, ist gerechtfertigt, denn es sind menschliche Fragen, die auch für die Erziehung in Betracht kommen, nur darf die Darstellung nicht so sehr am Äußerlichen hängen bleiben, wie bei

Chr. Doormann. Weil ein junges Mädchen von 20 Jahren gerne tanzt, für seine Gesellschaft schwärmt, sich in einen Leutnant verliebt und lieber Rad fährt als Kinder wartet, darum soll ihre Moralität fadenscheinig sein. Die Verfasserin hätte beachten sollen, daß zwischen Betätigung sittlicher Gesinnung und Äußerung der Lebensfreude ein anderer Unterschied ist, als zwischen Ernst und Leichtsinn, und daß der Verzicht auf die kleinen Freuden des Lebens noch lange kein Beweis für das Vorhandensein eines sittlichen Charakters ist. Die Verstöße gegen diese doch recht einfachen Wahrheiten, die sich in dem Buche finden, beweisen hinreichend, wie wenig die Verfasserin bei der Schöpfung ihrer Personen in die Tiefe gegangen ist. Und wenn zum Ersatz dafür nur der behandelte Stoff einigermaßen etwas bedeutete! Diese sogenannte holländische Geschichte bemüht sich nicht einmal, eigenartig holländisches Leben zu schildern. Wie wir eine besondere Jugendliteratur überhaupt brauchen, so muß es auch Lesestoffe für diejenigen Mädchen geben, denen die große Literatur noch nicht zugänglich ist, aber bedauerlich ist, wenn der geistige Standpunkt zu tief gewählt wird. Gerade weil eine solche Literatur für die Jugend bestimmt ist, soll sie sorgsam bedacht sein, zu erheben, um für Geist und Gemüt etwas zurückzulassen.

VIII. Geschichte.

Von

Ernst Kornrumpf,
Schuldirektor in Gotha.

Der Geschichtsunterricht der Schule muß sich in Übereinstimmung befinden mit der Auffassung, welche die Geschichtswissenschaft vom Wesen der Geschichte hat, so daß also eine wissenschaftlich fundamentierte Methodik des Geschichtsunterrichts die wissenschaftliche Geschichtsauffassung zur Grundlage nehmen muß. Nun ist der Streit, der in den letzten Jahren innerhalb der Geschichtswissenschaft über geschichtliche Auffassung und geschichtliche Methode entbrannt war, heute zwar etwas weniger heftig, aber doch noch nicht beigelegt. Dagegen scheint wohl völlige Einigkeit darüber zu bestehen, daß der für alle Zweige der Naturwissenschaft geltende Entwicklungsgedanke auch für die Geschichtswissenschaft in weitestem Umfange der allein berechtigte ist. Wenn daher Professor Wilhelm Windelband in seiner Rede zum Antritt des Rektorats der Kaiser Wilhelms-Universität Straßburg, „Geschichte und Naturwissenschaft (besprochen unter I, 2)", das Gemeinsame und die Unterschiede beider Wissenschaften feststellt, so weist er auch darauf hin, daß das Kulturleben des Menschen „ein von Generation zu Generation sich verdichtender historischer Zusammenhang ist und daß derjenige, der in diesen Zusammenhang zu lebendiger Mitwirkung eintreten will, das Verständnis seiner Entwicklung haben muß (S. 19)". Über „Allgemeingeschichtliche Entwicklung" (I, 1) hat sich auch Professor Theodor Lindner in seiner Rede beim Antritt des Rektorats der Universität Halle verbreitet, und er gibt ausdrücklich zu, daß die Gültigkeit des Darwinschen Entwicklungsgedankens auch für die Geschichte kaum bestritten werden könne. Die Frage jedoch, die augenblicklich in der Geschichtswissenschaft lebhaft erörtert wird, ob sich aus den verschiedenartigen Einzelhandlungen des Menschen und der Menschheit ursächliche Zusammenhänge, erkennbare Regeln oder gar Gesetze des Geschehens herausschälen lassen, glaubt Lindner verneinen zu müssen, da die bisherigen Bemühungen, für den laufenden Gang Gesetze zu finden, eine notwendige und gesetzmäßige Abfolge von Stufen, von abgegrenzten Kulturzeitaltern nachzuweisen, nicht als gelungen zu betrachten seien, da die Ausnahmelosigkeit, die Grundbedingung eines jeden Gesetzes, in der Geschichte fehle. Der Bemühung aber, für den gesamten Umfang der Weltgeschichte allgemeingültige Gesetze zu finden und somit Lindners und auch Windelbands Ansicht zu widerlegen, die Geschichte sei die Wissenschaft vom Einzelnen, Singulären, Individuellen, also Erfahrungs- und nicht Gesetzeswissenschaft, hat sich Kurt Breysig, Professor an der Universität Berlin, unterzogen in seiner Schrift: „Der

Stufenbau und die Gesetze der Weltgeschichte" (I, 3), während der Leipziger Historiker Professor Karl Lamprecht schon in verschiedenen Broschüren die gesetzmäßige Abfolge von Entwicklungsstufen, von abgegrenzten Kulturzeitaltern, für die Entwicklung des deutschen Volkes nachgewiesen und in seiner „Deutschen Geschichte" praktisch durchzuführen versucht hat. Neuerdings hat er nun seine Ansicht über diese und andere Fragen der Geschichtswissenschaft in fünf Vorträgen unter dem Titel „Moderne Geschichtswissenschaft" (I, 4) zusammengefaßt.

Kurt Breysig, der geistvolle Verfasser der „Kulturgeschichte der Neuzeit", gruppiert den geschlossenen Kreis der Weltgeschichte und somit die Einheit der Menschheitsentwicklung in Urzeit, Altertum, frühes und spätes Mittelalter, Neuzeit und neueste Zeit, indem er diese bisher schon für die germanische Geschichte gebräuchliche Periodisierung auf den Gesamtverlauf der germanisch-romanischen und der griechisch-römischen Geschichte und die drei unteren Stufen — Urzeit, Altertum, Mittelalter — auf den gesamten Bereich der außereuropäischen Geschichte überträgt, da keines der Völker außerhalb des führenden Erdteils Europa eine höhere als die mittelalterliche Stufe erstiegen zu haben scheint. Das nach Regel und Ordnung suchende Auge wendet sich dem Stufenbau der Weltgeschichte zu, der in sich selbst Gesetz und Regel darstellt, und findet in ihm Gesetze der Weltgeschichte. Breysig stellt 24 solcher Gesetze auf, von denen die meisten nur das Verfassungsleben der Völker verfolgen, weil dies die gröbste und greifbarste unter den einzelnen Geschichtsreihen ist, aus denen sich der Werdegang der Gesellschaft zusammensetzt; denn die Verfassung zuerst der als Staat auftretenden engeren Blutsverbände, der Geschlechter und Völkerschaften, später der zu Staaten geeinten Völker wird immer die sichersten Kennzeichen und Merkmale der Zeitalter abgeben, so daß diese knochigste Linie der Gesellschaftsentwicklung am besten als Rückgrat im Gliederbau der Weltgeschichte dient. Dabei behauptet Breysig, daß ein wirklicher Wesensunterschied zwischen diesen Gesetzen und den von der Naturforschung gefundenen nicht zugegeben werden könne.

Ähnliche Stufen, wie Breysig für den Bau der Weltgeschichte, stellt Lamprecht für den Verlauf der deutschen Geschichte auf, wobei er die geistige Kultur, das Seelenleben, zugrunde legt. Er unterscheidet fünf Kulturstufen oder Kulturzeitalter, nämlich das des Symbolismus, die Urzeit umfassend, das des Typismus, vom 3. bis 11. Jahrhundert reichend, das des Konventionalismus vom 11. bis 15. Jahrhundert, das des Individualismus vom 15. bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts und das des Subjektivismus bis zur Gegenwart. Ungefähr fallen diese Kulturzeitalter mit den einzelnen Stufen Breysigs der Zeit nach zusammen, obgleich ein etwas anderes Gruppierungsprinzip zugrunde gelegt worden ist. Auch Lamprecht behauptet, daß der Verlauf dieser Kulturzeitalter selbst bei zeitlich und räumlich weit auseinander wohnenden Völkern im allgemeinen identisch sei, so daß der zunächst nur am deutschen Beispiel gefundenen Entwicklungsreihe genügende Elemente allgemeiner Gültigkeit innewohnen. Als Ergebnis findet Lamprecht: Allgemeiner weltgeschichtlicher Zusammenhang, aber gebunden an eine Folge von typischen Entwicklungen großer menschlicher Gemeinschaften, die wohl leise Ausbiegungen und Abweichungen, namentlich aber Verstärkungen ihrer Tendenzen erfahren, aber nicht außer Kraft gesetzt werden. —

Über die Methodik des Geschichtsunterrichts, die doch in erster Linie mitbestimmt wird von dem Wesen der Geschichte, wie es von der jeweiligen Geschichtsauffassung dargestellt wird, liegen außer einigen Neu-

auflagen früher erschienener Präparationswerke nur zwei theoretische Schriften vor. Gymnasialdirektor Dr. Friedrich Neubauer verbreitet sich in seiner Broschüre „Der Unterricht in der Geschichte" (II, 1) in sehr knapper Weise über die Aufgabe und die Methodik des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen, ohne wesentlich Neues zu sagen. Nach ihm besteht, allgemein gefaßt, die Aufgabe des Geschichtsunterrichts darin, dem Schüler eine gewisse Kenntnis der wichtigeren geschichtlichen Kenntnisse zu vermitteln und in ihm das Verständnis für geschichtliches Werden, den historischen Sinn, zu entwickeln. Diese allgemeine Aufgabe läßt sich nach dem Gegenstande des Geschichtsunterrichts als eine soziale und nationale näher bestimmen. Die soziale Aufgabe besteht darin, daß der Geschichtsunterricht dem einzelnen zum Bewußtsein bringt, in wie inniger und unlösbarer Verbindung sein Leben mit dem der Allgemeinheit steht und wie nachhaltige Einwirkungen der Gang der menschlichen Kultur auf einen jeden ausgeübt hat und ausübt. Die nationale Aufgabe besteht darin, das sittliche Recht des Staates nachzuweisen; es dem Schüler tief ins Herz zu graben, was Staat und Nation für ihn bedeuten; das Gefühl der tiefen Verpflichtung, der unbedingten Zugehörigkeit zu seinem Volke wachzurufen. — Diese enger gefaßte Aufgabe, zu historischem Verständnis und nationalem Denken den Grund zu legen, erfordert für die Auswahl des zu behandelnden Geschichtsstoffes zunächst die Beantwortung zweier Fragen:

1. Soll allgemeine Weltgeschichte oder nationale Geschichte getrieben werden? 2. Soll man den Versuch machen, dem Schüler ein Bild der gesamten Kulturentwicklung zu geben, oder soll man die Geschichte des Staates in den Vordergrund stellen? Der Verfasser entscheidet sich dafür, der Hauptsache nach nationale Geschichte zu treiben, die außerdeutsche Geschichte aber nur da heranzuziehen, wo sie in die deutsche Geschichte hineinragt und einen bestimmenden Einfluß auf sie ausübt. Daneben verdient freilich auch die Geschichte der klassischen Völker eine eingehende Behandlung, da ein tieferes Verständnis unserer Kultur ohne Kenntnis der Antike undenkbar ist; und endlich muß der Schüler auch über Ereignisse von tiefgreifender Bedeutung für die universale Entwicklung, z. B. über die französische Revolution, aufgeklärt werden, auch wenn sie nur in mittelbarer Verbindung mit dem Gang der deutschen Geschichte stehen. Überhaupt soll, während die Mittelstufe sich in engeren Grenzen hält, auf der Oberstufe der Blick frei bleiben für das große Ganze der menschlichen Entwicklung. In ähnlich weitherziger Weise wird man die zweite Frage zu entscheiden haben, ob nämlich Kulturgeschichte oder politische Geschichte zu lehren sei. Der Verfasser betrachtet zwar die politische Geschichte als den Kern des Geschichtsunterrichts, gewährt aber zugleich allen den Erscheinungen aus anderen Zweigen des geschichtlichen Lebens, die von wesentlichem Einfluß auf die Gestaltung der politischen Dinge gewesen sind, Zutritt und hält schließlich den Blick immer auf die großen Linien der allgemeinen Kulturentwicklung gerichtet, so daß also neben der politischen Geschichte noch ein ziemlich reicher kulturgeschichtlicher Lehrstoff zu bewältigen ist. Ganz besonders sind die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse in den verschiedenen Zeitepochen zu berücksichtigen, auch ist der Bedeutung der Persönlichkeit die ihr gebührende Beachtung zu schenken. Der Verfasser hätte an dieser Stelle wohl darauf hinweisen können, daß politische und Kulturgeschichte sich vielfach gar nicht trennen lassen, daß der modernen Geschichtsauffassung gemäß es nur einen Strom der Geschichte gibt, der zwar aus vielen einzelnen Quellen entsteht, in vielen

einzelnen Wellen und Tropfen dahinströmt, aber doch eben ein Ganzes bildet, das man zwar von verschiedenem Standpunkte und nach verschiedenen Richtungen betrachten, aber nicht trennen kann, so daß politische und Kulturgeschichte eben nur verschiedene Betrachtungsweisen des einen großen geschichtlichen Geschehens sind. Der Verfasser meint dann noch, die historische Darstellung solle nicht mit 1871 geschlossen, sondern bis in die jüngste Zeit fortgeführt werden, wenn auch diese jüngste Vergangenheit eine besondere Klarheit der Disposition, eine besonders sorgfältige Auswahl des Wesentlichen und vornehmlich eine besondere Ruhe und zeitweise Zurückhaltung des Urteils verlange. Hier kann man dem Verfasser nur zustimmen; denn die Äußerungen des geschichtlichen Lebens seit 1871 sind so gewaltig, daß man vieles heute gar nicht mehr verstehen würde, hätte man die tiefgreifende Bewegung, welche die Veranlassung dazu gegeben hat, nicht kennen gelernt. — Für die Behandlung des Geschichtsstoffes schlägt der Verfasser eigentlich nur die anschauliche Erzählung des Lehrers, das Nacherzählen durch den Schüler und regelmäßige zusammenfassende Wiederholungen größerer Abschnitte vor, so daß die Geschichtsmethodik in zahlreichen Einzelheiten über die Vorschläge des Verfassers bereits hinaus ist, wenn es auch seine Richtigkeit hat, was der Verfasser am Schlusse seiner Broschüre über die Stärke des Geschichtsunterrichts sagt, „daß er neben dem Verstande in besonders eindringlicher Weise an die Grundtriebe der menschlichen Seele, an die sittlichen Kräfte appellieren darf. Persönlichkeit spricht hier zu Persönlichkeit; je freier und reicher die Persönlichkeit des Lehrers ist, desto tiefer und stärker wird die Wirkung sein".

Eine Seite der Geschichtsbehandlung genauer untersucht und fester begründet zu haben, ist das Verdienst des Göttinger Lehrers August Tecklenburg in seiner Schrift: „Der erste selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Theorie und Praxis" (II, 2). Der Verfasser hat bereits im Jahre 1899 in seiner Schrift „Die organische Eingliederung der Heimat- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte" (angezeigt im 52. Jahresbericht [1899] S. 291) den Versuch gemacht, Heimat und Stammland und ihre Geschichte nach bestimmten Grundsätzen in den Lehrgang für deutsche Geschichte einzugliedern, so daß Heimat-, Stammes- und Reichsgeschichte als drei sich wechselseitig bedingende Faktoren einer Einheit erscheinen. Diese Schrift will natürlich nur Richtlinien geben; die außerordentliche Mannigfaltigkeit der unterrichtlichen Beziehungen zwischen der Heimat und der Geschichte des engeren Vaterlandes für den ersten Geschichtsunterricht, nämlich den des 4. Schuljahres, in vollem Umfange zu zeigen, ist die Aufgabe der neuen Schrift. Sie will jedem Lehrer, der den Geschichtsunterricht zu erteilen hat, zeigen, wie er gegenwärtige und vergangene Verhältnisse seines Wirkungskreises heranzuziehen hat, um in anschaulicher, geist- und gemütbildender Weise historischen Sinn und historisches Interesse zu wecken und zu pflegen.

Zu diesem Zwecke zerfällt sie in einen theoretischen und praktischen Teil. Im theoretischen Teil charakterisiert Tecklenburg auf Grund der bestehenden Lehrpläne und geschichtsmethodischen Anweisungen zunächst die Vielgestaltigkeit des ersten Geschichtsunterrichts nach Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes. Da jedoch für die Frage nach der Gestaltung des Geschichtsunterrichts die Geschichtsauffassung grundlegend ist, so ist das nächste Kapitel dem „Wesen der Geschichte" gewidmet. In Übereinstimmung mit einem großen Teil der neueren Historiker, namentlich auch dem weiter oben bereits erwähnten Leipziger Professor

Lamprecht, sieht Tecklenburg alle Geschichte als Kultur- oder Entwicklungsgeschichte an; die Geschichte eines Volkes ist die Gesamtentwicklung desselben, alle den Volkskörper, sein Wachstum und seine Ausbildung bedingenden Verhältnisse nach Ursprung, Entwicklung und gegenwärtiger Gestaltung, so daß in der Förderung, die sich in der Entwicklung der einzelnen Faktoren zeigt, recht eigentlich das geschichtliche Leben und Werden pulsiert, der Nerv der Geschichte liegt. Es gibt daher nur einen Entwicklungsgang im Leben eines Volkes, im Dasein der Menschheit; es gibt nur eine Geschichte. Die Geschichte der Personen, der Fürsten und Fürstenhäuser, der Staatsformen und der Kriegsereignisse ist demnach nichts anderes als ein wesensgleiches, integrierendes Stück der Entwicklungs-, der Kultur-, der Volksgeschichte, und es entspricht nicht völlig dem Wesen der Geschichte, wenn von einer besonderen Personen-, Staaten- und Kriegsgeschichte, also von politischer Geschichte, gegenüber einer besonderen Kulturgeschichte geredet wird. Aber der einheitliche Entwicklungsgang, die eine Geschichte, hat eine reale und eine ideale Seite: Real ist sie, soweit sie mit der rein sachlichen Darstellung der Entwicklung der Kulturfaktoren zu tun hat, soweit also die Taten und Handlungen der Personen, Stände und Volksgemeinschaften innerhalb der kulturellen Entwicklungsreihe liegen, also mitbestimmend an der Entwicklung teilgenommen haben; ideal ist sie, wenn die zur Ausführung der Taten nötigen besonderen Tugenden und Eigenschaften, wie Mut, Tapferkeit, Ausdauer, Treue, Vaterlandsliebe, Wahrhaftigkeit usw., als historische Triebfedern, als mitwirkende Faktoren der Geschichte anzusehen sind, so daß dieses Psychische, sowohl das Individuell-Psychische wie das Sozial-Psychische, die Triebkraft zu geschichtlichem Handeln gibt. Das übrige Leben und der Charakter historischer Personen kann zwar noch vorbildliche, Interesse und Teilnahme weckende Momente haben, aber durch das Wesen der Geschichte sind sie nicht bedingt, so daß also Biographien und Charakterbilder historischer Personen nicht ohne weiteres und in vollem Umfange wesentliche Teile der Geschichtsbetrachtung bilden können. Diese einheitliche Geschichtsauffassung vertieft nicht nur den Unterricht nach der entwicklungsgeschichtlichen Seite und schafft dadurch für das Handeln der Personen den sicheren Boden und das rechte Verständnis, sondern sie erweitert das historische Gebiet auch in der Richtung auf das Heimatliche, denn sie findet die „kleinsten Zellen geschichtlichen Lebens" überall da, wo Menschen in der Kulturarbeit stehen. Da nun die Entwicklung zu allen Zeiten mit festem Tritte durch alle Gaue unseres Vaterlandes gegangen ist und daselbst ihre Spuren zurückgelassen, wohl gar belebenden Zufluß erhalten hat, so tritt sie in gleicher Weise auch gegenwärtig in jeder Gegend in die Erscheinung. So wird es möglich, jedes Dorf, jede Stadt, jeden Kreis mit dem Strome der Entwicklung in unmittelbaren Zusammenhang zu bringen, und somit erhält jede noch so engumschlossene Gegend ihre Geschichte — Heimatgeschichte. Demnach schafft uns die Auffassung von der Einheitlichkeit alles geschichtlichen Werdens für den Geschichtsunterricht eine breite reale Grundlage in der Heimat, die allein imstande ist, ein festgefügtes geschichtliches Lehrgebäude zu tragen.

Neben der Geschichtsauffassung ist für Auswahl, Anordnung und Behandlung des Geschichtsstoffes mitbestimmend der Zweck und die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Der praktische oder reale Zweck besteht in dem Verständnis der Gegenwart; Kenntnis und Verständnis der historischen Erscheinungen und Einrichtungen der Heimat und des Vaterlandes aber fördern die wurzelechte Vaterlandsliebe und aus ihr

heraus ein starkes Gefühl der Pietät für das Gewordene und von den Vätern Ererbte: das ist der ethische Zweck des Geschichtsunterrichts. Praktische und ethische Aufgaben können also nicht getrennt werden. Die letzte und höchste erreichbare Aufgabe des Geschichtsunterrichts in allen Schulen und auf allen Unterrichtsstufen ist das historische Interesse, der historische Sinn, in welchem sich die historische Schulung am prägnantesten kundgibt; denn das historische Interesse gewährleistet eine gründliche Auffassung und bietet den mächtigsten Antrieb zum Handeln.

Zum Wesen der Geschichte und dem Zwecke des Geschichtsunterrichts kommt als dritter bestimmender Faktor für Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes die geistige Entwicklungsstufe des Schülers, die namentlich für den ersten Geschichtsunterricht das gewichtigste Wort spricht. Tecklenburg verwirft die konzentrischen Kreise vollständig, er verlangt vielmehr für den ersten Geschichtsunterricht Vertiefung in einzelne wenige Perioden, die sowohl Stoffe geschichtlicher Zustände wie Stoffe geschichtlichen Handelns enthalten und die sich auf heimatlichem Boden aufbauen lassen. Die Anordnung soll chronologisch sein, also von der deutschen Urzeit bis zu Karl dem Großen führen. Es erscheint dem Verfasser jedoch methodisch und psychologisch richtiger, zwischen den Zuständen und Einrichtungen der Gegenwart, mit denen die Kinder in der Heimatkunde des dritten Schuljahres bekannt geworden sind, und der Urzeit für den Anfang des 4. Schuljahres eine Zwischenstufe zu schaffen, wozu sich der Stoff in unserer Nationalsage, in Bildern aus der Zeit des Rittertums, des aufblühenden Städtewesens und des Fehdewesens bietet. Damit wird natürlich der chronologische Gang durchbrochen, und ich kann nicht sagen, daß die dafür angeführten Gründe durchschlagender Art wären. Tecklenburg stellt für das 4. Schuljahr folgende 4 Monographien oder Zeitbilder in nachstehender Anordnung auf:

I. Heimat und Vaterland vor 600 Jahren.

A. Aus dem Leben der Ritter.

1. Die Ritterburg: Wie es im Burghofe aussah. Wie es in den wichtigsten Gebäuden aussah.
2. Die Ritterrüstung: Waffen, Panzer.
3. Die Erziehung des Ritters: Erste Kindheit, Knabenzeit, Knappenzeit.
4. Der Ritterschlag oder die Schwertleite.
5. Das Turnier: Vorbereitung, Verlauf, Nach dem Turnier.

B. Aus der Siegfriedssage.

1. Aus Siegfrieds Jugendzeit: Wie Siegfried sich selbst ein Schwert schmiedete, den Drachen tötete, eine Rüstung und ein Roß erhielt, den Nibelungenhort gewann, ein Ritter wurde.
2. Siegfried in Worms.
3. Wie Siegfried dem König Gunther die starke Brunhild erringen half, und wie er selbst Kriemhild erwarb.
4. Wie Brunhild Siegfrieds Feindin wurde.
5. Von Siegfrieds Tod.
6. Wie Kriemhild Rache an den Mördern Siegfrieds nimmt.

C. Das Städte- und Fehdewesen.

1. Die feste Stadt: Befestigung, Inneres, das bürgerliche Wohnhaus.
2. Die Bürgerschaft: Die Gilden, Stadtverwaltung, Bürgerheer.

3. Landesherr und Untertanen. Huldigung.
4. Die fahrenden Leute.
5. Das Fehdewesen: Ritterheer, Belagerung, Bürgerheer, Feldschlacht.
6. Erfindung der Feuerwaffen und Veränderungen im Ritter-, Städte- und Fehdewesen.

II. Aus der Urzeit des deutschen Volkes.

1. Heimat und Vaterland zur Urzeit.
2. Wanderzug. Aussehen und Kleidung. Lager.
3. Haus und Hof, Dorf und Mark.
4. Die Hausgenossen: Haushaltung, Nahrung, Häusliches Leben.
5. Die Markgenossenschaft.
6. Malstatt. Gau- und Volksgericht.
7. Göttergeschichten und Götterdienst: Anfang der Welt, Götter und Göttinnen, Gute und böse Geister, Untergang der Welt und der Götter, Am Opferstein.
8. Völkerbann, Heerbann, Gefolge.
9. Deutsche und Römer: Die Römer und das römische Reich, Drusus, Tiberius, das römische Kriegsheer, ein römisches Kastell.
10. Der Freiheitskampf gegen die Römer: Varus, Armin, die Varusschlacht.
11. Die Rache der Römer und die Entscheidung: Germanicus.
12. Armins Ende und der Deutschen Dank: Zeitgenossen, Nachwelt, Hermannsdenkmal.
13. Römer und Germanen im friedlichen Verkehr: Römerstädte an Rhein und Donau, Handelsverkehr, Römische Art und Sprache, Pfahlgraben.
14. Völkerbündnisse.

III. Aus der Zeit der großen Wanderungen.

1. Wie die Hunnen deutsche Völkerstämme zu neuen Wanderungen veranlaßten.
2. Wie es den Westgoten im Reiche der Römer erging.
3. Von dem Hunnenkönig Attila.
4. Die Ostgoten und der Untergang ihres Reiches.
5. Der germanische Edelings- oder Herrenhof nach der Zeit der Völkerwanderung.

IV. Aus der Zeit des Kampfes zwischen Heidentum und Christentum.

1. Der Frankenkönig Chlodwig.
2. Einführung des Christentums in Heimat und Vaterland.
3. Bonifatius.
4. Die Klöster.
5. Die Sachsen werden Christen.
6. Karl der Große.

Für die lektionsmäßige Anordnung oder Gruppierung des Stoffes verwirft Tecklenburg die biographische Methode, da sie das Sekundäre zum Grundlegenden macht, der natürlichen Reihe der historischen Tatsachen Zwang antut und daher eine irrige Auffassung vom geschichtlichen Werden herbeiführen muß. Aber nicht nur vom Wesen

der Geschichte aus, sondern auch vom Standpunkte der Schule und des Schülers aus kann die biographische Gruppierung nicht gutgeheißen werden, denn es müßte sonst, um das rechte Verständnis für die Handlungen der Personen herbeizuführen, Persönliches und Kulturelles vielfach gekünstelt in Zusammenhang gebracht und dadurch der natürliche Entwicklungsgang zerrissen werden. Tecklenburg empfiehlt vielmehr die monographische Gruppierung des Unterrichtsstoffes, wie sie in obenstehender Übersicht skizziert worden ist, bei der sich auf natur- und sachgemäße Weise eine „Zelle des geschichtlichen Lebens" an die andere reiht: denn sie zwingt, die Heimat und deren Geschichte zur Grundlage im Geschichtsunterricht zu machen; sie gestattet, auf der gewonnenen heimatlichen Grundlage in voller epischer Breite vorzugehen, und sie beseitigt die irrige Annahme, daß Geschichte durchaus erzählt werden müsse. Die methodische Durcharbeitung des Stoffes erfolgt, wie das der Verfasser bereits in seiner Monographie „Die organische Eingliederung der Heimat- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte" getan hat, nach den Formalstufen, die er in Stufe des Anschauens (Analyse, Synthese), Stufe des Denkens (Vertiefung und Assoziation, System) und Stufe des Anwendens und Übens (Methode) zerlegt. Der Schwerpunkt des erziehenden Geschichtsunterrichts liegt natürlich auf der Stufe der Darbietung. Ist dort nicht für das Heldentum einzelner wie der Gemeinschaft die Begeisterung erweckt, ist dort nicht Selbsttätigkeit getrieben, historischer Sinn begründet, Interesse gepflegt — so vermögen es die nachfolgenden Unterrichtsmaßnahmen nicht mehr nachzuholen. Was nun dem Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage seine bleibenden Erfolge sichert, das ist die intensivste Berücksichtigung der Heimat beim Aufsuchen der Einzelerscheinung, so daß im Unterricht zunächst nicht die Burgen, sondern eine Burg, nicht die befestigte Stadt, sondern eine feste Stadt, nicht die Belagerung, sondern eine Belagerung, nicht der Zustand des gesamten Vaterlandes in der Urzeit, sondern der Zustand unserer engeren Heimat betrachtet wird. Diese zwar nicht neue, aber doch überaus wichtige Forderung mit Schärfe wieder betont und mit Konsequenz in den nachfolgenden Präparationen, die sich fast sämtlich auf Göttingen und dessen Umgebung beziehen, durchgeführt zu haben, ist das Verdienst der neuen Monographie Tecklenburgs.

Den letzten Abschnitt seiner theoretischen Erörterungen widmet der Verfasser dem Schülerbuche, denn gleichzeitig mit seinem Präparationswerke hat er ein solches herausgegeben, das die vier oben bezeichneten Zeitbilder in derselben Gliederung enthält. Er stellt zunächst die Gründe zusammen, die gegen die Notwendigkeit eines Schülerbuches angeführt werden, und widerlegt sie: Das Schülerbuch komme dem Vortrage des Lehrers zuvor und lasse daher das Interesse an dem Neuen erlahmen; wenn das Schülerbuch nur die Resultate des Unterrichts enthalten, ihre Wiederholung stützen und sichern soll, so ist es besser, die Schüler schreiben die Resultate frei aus dem Gedächtnis oder nach Diktat des Lehrers auf; es kann Mißbrauch mit dem Schülerbuch insofern getrieben werden, als es den Lehrer von den Quellen und vertiefenden Präparationswerken ablenkt und ihn verleitet, dem Schüler einfach den Stoff des Schülerbuches zu geben. Dagegen weist Verfasser die Notwendigkeit eines Schülerbuches nach und bezeichnet als Inhalt desselben: die erarbeiteten kulturhistorischen Allgemeinbilder; die ihnen entsprechenden abstrahierenden Zusammenfassungen der Stoffe konkreten Geschehens; etwaige Systeme; Quellenstücke und für die Geschichte gleichwertige Gedichte, die bei der

Darbietung oder bei der Vertiefung und dem Vergleich zur Klassenlektüre dienen; Übungsaufgaben, namentlich solche, die in die Heimat weisen; Hinweise auf Kunstwerke, Gemälde, Denkmäler, größere Dichtungen, die ein Ereignis, eine Person, eine kulturhistorische Erscheinung zum Gegenstande haben. Würde es ein Schülerbuch nicht übermäßig verteuern, so müßte es auch gute Reproduktionen künstlerischer Bildwerke enthalten. Ein solches Buch, auf das der Name eines „Leitfadens" nicht paßt, würde in seinen abstrahierenden Zusammenfassungen als Lern- und Wiederholungsbuch, in seinen eingelegten Quellenstücken, Gedichten, Vertiefungs- und Vergleichsstücken als Lesebuch, in seinen Aufgaben und Anwendungsfragen als Übungsbuch anzusehen sein. Damit hat Tecklenburg ein für den Geschichtsunterricht neu und eigenartig gestaltetes Schülerbuch geschaffen, über dessen Brauchbarkeit die nächste Zukunft entscheiden wird. — —

Der Streit innerhalb der Geschichtswissenschaft über das Wesen der Geschichte oder über die Geschichtsauffassung hat zwar die Methodik des Geschichtsunterrichts in der Volksschule bereits beeinflußt, ist jedoch auf die Gestaltung der Lehrbücher für die höheren und niederen Schulen bis jetzt meist ohne Einfluß geblieben. Daran sind zum größten Teile die Schulbehörden schuld, die immer wieder die Geschichte der Personen und Anlehnung der Kulturgeschichte an die Personengeschichte vorschreiben, so daß dann meist am Ende eines langen Zeitabschnitts ein mehr oder minder kurz zusammengedrängter Abschnitt über das Kulturgeschichtliche der abgelaufenen Periode folgt. In dieser Beziehung gleicht namentlich für die höheren Schulen ein Lehrbuch dem andern, und wenn Dr. Karl Lorenz auch in seinem „Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen" (III, 1) eine strenge Durchführung der genetischen Methode verspricht, da „Entwicklung" das Prinzip der heutigen Wissenschaft ist und es auch im Unterricht sein muß, so kann man doch nicht sagen, daß er in seinem Lehrbuche etwas wirklich Neues und Bahnbrechendes für die Geschichtsliteratur der höheren Schulen geschaffen hat. Ja, andere Verfasser von Lehrbüchern halten es sogar für nötig, die in der 1. Auflage ihrer Bücher vorhandene Überfülle des kulturgeschichtlichen Stoffes einer sorgfältigen Sichtung zu unterziehen und alles auszuscheiden, was den Rahmen eines Lehrbuches für höhere Schulen überschreitet, wie das Dr. Julius Koch in der von ihm bearbeiteten 2. Auflage von K. Schenks „Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten" (III, 3) getan hat. Daß man auch im Rahmen der bisher geltenden Geschichtsauffassung, wonach die großen Persönlichkeiten den Gang der Geschichte bestimmen, Vortreffliches bieten kann, beweist Dr. Robert Goldschmit in seinem „Lehrbuch der deutschen Geschichte für die Mittelklassen höherer Unterrichtsanstalten" (III, 5), in dem er infolge öfterer geschickter Verwertung des Wortlauts der Quellen die volkstümliche, schlichte Erzählweise, die nirgends über die Köpfe der Schüler hinausgeht, sehr gut getroffen hat. Auch das nach denselben Grundsätzen des Personengeschichtlichen bearbeitete „Lehrbuch der Geschichte für Präparandenanstalten" von Dr. H. G. Schmidt (III, 4) verdient infolge seines bisweilen mit behaglicher Breite erzählenden Tones und seiner straffen Gliederung warme Empfehlung.

Von den für höhere Mädchenschulen bestimmten Lehrbüchern verdienen wegen des in epischer Ausführlichkeit erzählenden Tones, der reichlichen Verwendung des kulturgeschichtlichen Materiales und der starken Betonung des Anteils der Frauen an den historischen Ereignissen und

Kulturfortschritten besonders hervorgehoben zu werden „Cassians Weltgeschichte für höhere Mädchenschulen" (IV, 1) und Gustav Ruschs „Lehrbuch der Geschichte für österreichische Mädchenlyzeen" (IV, 2). Auch das für österreichische Bürgerschulen bestimmte „Lehrbuch der Geschichte" von Gustav Rusch (V, 1) legt den Schwerpunkt weniger auf die politische und Kriegsgeschichte als auf die Kulturgeschichte, ohne doch jene zu vernachlässigen. Dieses Buch macht auch den Versuch, durch eine dem Texte eingefügte größere Zahl von guten Abbildungen, meist Reproduktionen berühmter Gemälde, seinen künstlerischen Wert zu erhöhen.

Der von Lamprecht so stark betonte Entwicklungsgedanke hat natürlich eine starke Berücksichtigung erfahren in seiner „Deutschen Geschichte", von der einige Bände zur Besprechung vorliegen (VII, 12 u. 13), aber auch Willy Pastor in seinem Versuch einer naturwissenschaftlichen Kulturgeschichte „Die Erde in der Zeit des Menschen" (XII, 8) sucht den Entwicklungsgedanken energisch und konsequent für den gesamten Umfang der Kulturgeschichte zur Geltung zu bringen und von diesem Standpunkte aus einen Höhenblick über die Geschicke der Menschheit zu geben. Von entwicklungsgeschichtlichem Standpunkte aus legt als Ergebnis langjähriger Arbeit Dr. Georg Steinhausen in seiner „Geschichte der deutschen Kultur" (XII, 2) eine organisch zusammenhängende Gesamtdarstellung der Entwicklung der deutschen Kultur vor, in der es ihm nicht auf eine bloße Zusammenschweißung von Sitten-, Kunst-, Literatur-, Religionsgeschichte usw. ankommt, sondern auf die Zusammenhänge und großen Strömungen, die auch für die Periodisierung maßgebend gewesen sind, ohne daß er, im Gegensatz zu Lamprecht, etwa eine gesetzmäßige Entwicklung, der er sehr skeptisch gegenübersteht, nachweisen will. Sonst herrscht in den uns vorliegenden bedeutenden Werken zur allgemeinen und deutschen Geschichte durchweg noch der alte Standpunkt, auch in K. F. Beckers „Weltgeschichte" (VI, 1), von der die beiden Bände über die Geschichte des 19. Jahrhunderts, und in den „Monographien zur Weltgeschichte" (VI, 2), von denen drei Bände zur Besprechung vorgelegen haben. Von den Werken zur deutschen Geschichte wird das größere Publikum vor allem die in neuer 6. Auflage von Hans Prutz bearbeitete und mit vortrefflichen Illustrationen geschmückte „Germania" von Johannes Scherr (VII, 1) und auch die 2. Auflage von Otto Kämmels „Deutscher Geschichte" (VII, 2) interessieren, während Hans von Zwiedineck-Südenhorsts „Deutsche Geschichte von der Auflösung des alten bis zur Errichtung des neuen Kaiserreichs" (VII, 7) und Johannes Janssens „Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters" (VII, 6) sich an einen kleineren Leserkreis wenden. Den unablässigen Kampf Deutschlands mit Rom, von dem der katholische Janssen ja nur einen kleinen, allerdings wichtigen Abschnitt auf breitester Grundlage und in allen seinen Ausläufern schildert, zeigt Richard Graf du Moulin-Eckart in seinem historischen Rückblick „Deutschland und Rom" (VII, 3), in dem er dem deutschen Volke durch seine Geschichte die Augen öffnen will über seine Stellung zum Papsttum, während Dr. Th. Frantz in seiner Monographie „Der große Kampf zwischen Kaisertum und Papsttum zur Zeit des Hohenstaufen Friedrich II." (VII, 4) wieder gleichsam nur eine Episode dieses unaufhörlichen Ringens darstellt und uns in vielen Beziehungen darin ein Spiegelbild unserer Zeit vorhält, in der der Kampf zwischen Staat und Kirche ebenfalls wieder heftig entbrannt ist. Wie die

Kultur unserer Zeit sich im Kopfe eines Ultramontanen spiegelt, zeigt der Wiener Dichter und Schriftsteller Richard von Kralik in seinen „Kulturarbeiten" (XII, 6), aus denen klar genug hervorgeht, daß der Ultramontanismus der hochfahrende, mit allen Mitteln kämpfende Feind der modernen Bildung ist.

Nach Lamprechts Anschauung ist die Biographie nicht Aufgabe des Historikers, sondern des Künstlers, da das Personenelement für den großen Verlauf der Geschichte nicht das Primäre, sondern das Sekundäre ist. Trotzdem wird es für jeden gebildeten und strebsamen Menschen immer einen eigenen Reiz haben, sich in die Lebensgeschichte einer großen historischen Persönlichkeit zu vertiefen, und alle guten Keime und Kräfte des Menschen werden durch eine solche Beschäftigung Wachstum und Förderung erfahren. Wenn daher die Biographie im Geschichtsunterricht der Schule auch in die zweite Stelle rückt, für die häusliche Lektüre wird sie auf allen Klassenstufen den ersten Platz behaupten müssen. Und auch der Erwachsene wird gern zu einer geistvoll gezeichneten Biographie greifen und das um so lieber, je zeitlich näher ihm der Held steht. Dr. Paul Liman entwirft in seinem Buche „Der Kaiser" (IX, 1) ein Charakterbild Wilhelms II. Der Verfasser ist kein Lobredner des Kaisers. Er ist konservativ und ein unbedingter Anhänger Bismarcks, mit dem er die plötzliche Entlassung des ersten Reichskanzlers nicht vergessen und nicht verschmerzen kann. Deshalb hält er dem Kaiser ein langes und sehr ausführliches Register seiner wirklichen und angeblichen Mißgriffe vor, und wenn auch die Geschichte viele dieser Mißgriffe vergessen, andere als den Schatten erkennen wird, den jedes Licht wirft, so geht doch trotz aller Gegnerschaft aus der ganzen Darstellung die Ansicht hervor, die H. St. Chamberlain in das Wort gekleidet hat: „Wilhelm II. ist überhaupt der erste deutsche Kaiser. Er ist es historisch, und er ist es, weil er weiß, daß er es ist". Mit diesem geistvollen, vortrefflich stilisierten und sicher fundamentierten, daher auch nur für hochgebildete Leser bestimmten Charakterbilde können sich die Erzählungen und Schilderungen aus der Regierungszeit des Kaisers, die J. G. Obst in seinem Buche „Kaiser Wilhelm II. und Kaiserin Auguste Viktoria" (IX, 2) bietet und „Das Leben im Deutschen Kaiserhause" von Axel von Altenstein (IX, 3) nicht entfernt messen, obgleich auch sie für weniger gebildete Leser und für die reifere Jugend viel des Belehrenden und Unterhaltenden geben. Belehrend für die Mädchen- und Frauenwelt sind auch die Züge aus einem fürstlichen Frauenleben, die F. Bornhak in ihrer „Kaiserin Augusta" (IX, 5) mit kundiger Hand gezeichnet hat. Neben Kaiser Wilhelm II. wird wohl kein Lebender so häufig genannt werden wie der seit nun sieben Jahren unter den Eichen seines Sachsenwaldes ruhende Bismarck. Derselbe Dr. Paul Liman, der das oben erwähnte Charakterbild des Kaisers entworfen hat, schildert in seinem Buche „Fürst Bismarck nach seiner Entlassung" (IX, 7) mit warmherziger Verehrung das tragische Geschick des Altreichskanzlers, den unbezwingliche Tatenlust des Kaisers in jenen unvergeßlichen Märztagen des Jahres 1890 aus seinem Amte trieb, der aber in den acht Jahren der Amtslosigkeit bis zu seinem Tode dem deutschen Volke näher getreten ist als je vorher in der Menschlichkeit seines Wesens, in der Weichheit seines Gemüts, in der ehernen Kraft seines furchtlosen Charakters. Zeigt sich Liman als ein unbedingter Verehrer Bismarcks, so will Oskar Klein-Hattingen in seiner groß angelegten Grundlegung einer psychologischen Biographie „Bismarck und seine Welt" (IX, 6)

nicht ein Loblied seines Helden singen, sondern rückhaltlos die Vorzüge und Schwächen seines Charakters und desjenigen der führenden Geister seiner Zeit aufdecken, unbekümmert darum, ob sein Werk Zustimmung oder Widerspruch findet. Daher will es bisweilen den Anschein gewinnen, als ob der Nationalheros in dieser seiner bedeutendsten Biographie doch mit einem etwas einseitigen Parteimaße gemessen worden wäre, so daß es nach der Lektüre dieses Werkes sehr angenehm berührt, zu lesen, wie ein ehemaliger langjähriger Mitarbeiter Bismarcks, der Württembergische Staatsminister und Ministerpräsident a. D. Dr. Freiherr von Mittnacht in seinen „Erinnerungen an Bismarck" (IX, 9) von dem genialen Begründer des Deutschen Reiches, „einem der größten Riesen der Staatskunst", in offener, ehrlicher Bewunderung seiner weltumspannenden Tätigkeit erzählt, was er in zahlreichen vertraulichen Unterredungen über Dinge und Personen Interessantes gehört hat. In seiner rein menschlichen Größe tritt uns Bismarck am schönsten in seinen Familienbriefen nahe. Es ist daher ein besonderes Verdienst, das sich H. Stelling erworben, indem er unter dem Titel „Aus Bismarcks Familienbriefen" (IX, 8) eine Auswahl derselben für die Jugend zusammengestellt und kurz erläutert hat. Zu den Zeitgenossen Bismarcks, nicht aber zu dessen unbedingten Verehrern namentlich in Bezug auf seine innere Politik gehörten Gustav Freytag und Herzog Ernst II. von Coburg-Gotha, deren durch vierzig Jahre von 1853—1893 fortgeführter „Briefwechsel" (IX, 10) in einem stattlichen Bande vorliegt und uns Aufschluß gibt über den einzigartigen Freundschaftsbund, wie er in so wohltuender Wärme selten und, zwischen einem erlauchten Fürsten und einem erlauchten Dichter, so menschlich schön, so bürgerlich schlicht wohl ohne Beispiel ist. Was ein geistig hochstehender Mann im Kriege von 1870—71 mit klaren Augen gesehen und mit warmem Herzen durchlebt hat, was mitten unter den kriegerischen Bildern von Gewalt und Zerstörung von Freude und Stolz über des Vaterlandes Größe durch seine liebewarme Seele gezogen ist, das hat der spätere Unterstaatssekretär im Reichsjustizamt Heinrich Rindfleisch in seinen „Feldbriefen 1870—71" (IX, 11) in vollendeter Form seiner Gattin übermittelt und uns dadurch einen köstlichen Schatz von Briefen über jene große Zeit hinterlassen. Unter den großen Männern der preußischen Geschichte wird immer der „Freiherr vom Stein" (IX, 12) als der geniale Reformator der preußischen Staatsverwaltung vorbildlich bleiben. Der zweite Band seiner großen Biographie von Max Lehmann führt die Darstellung seines Lebensganges und Lebenswerkes bis zu seiner zweiten Entlassung am 24. November 1808, umfaßt also den wichtigsten Abschnitt aus Steins Leben, der seinen Namen unvergeßlich gemacht hat in der preußischen und deutschen Geschichte. Auch sein ihn grimmig hassender großer Gegner, Napoleon I., ist immer wieder Gegenstand erneuter Darstellung. Sein Lebens- und Charakterbild mit besonderer Rücksicht auf seine Stellung zur christlichen Religion zeichnet der katholische Geistliche und Geheime Kammerherr des Papstes Dr. Engelbert Lorenz Fischer (IX, 14), während die „Memoiren seines Kammerdieners Constant" (IX, 13) ins Deutsche übertragen worden sind.

Unter den Büchern, welche der speziellen Landesgeschichte gewidmet sind, ragt wie immer das Hohenzollern-Jahrbuch (VIII, 1) mit seinen gründlichen Forschungen und wertvollen Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen hervor. Den Bestrebungen, die Heimat mehr als bisher in den Mittelpunkt des Unter-

richts zu stellen, verdankt das von einer Kommission des Leipziger Lehrervereins herausgegebene Buch „Leipzig in Geschichten und Bildern" (VIII, 5) seine Entstehung. Es enthält heimatkundliche Lesestücke zur Ergänzung der Leipziger Schullesebücher, die sämtlich auf Leipzigs Vergangenheit und Gegenwart Bezug nehmen. Denselben Bestrebungen kommt Heinrich Menges in seinen „Sagen und Geschichten in schulmäßiger Darstellung für den heimatkundlichen Unterricht der Mittelstufe elsaß-lothringischer Volksschulen" (VIII, 4) entgegen, und auch Reinhold Gerling will in seinem für Erwachsene und für die reifere Jugend gesammelten „Mecklenburgs Sagenschatz" (XIII, 5) das Interesse erwecken für ein Land und Volk, dem unsere dereinstige Kaiserin entstammt.

Außer den in dieser Übersicht besonders hervorgehobenen Werken zur Geschichtsliteratur sind noch eine große Anzahl anderer Werke teils neu, teils in neuen Auflagen erschienen, so daß auch der diesjährige Bericht über eine staunenswerte Summe von Geist und Fleiß orientiert.

Literatur.

I. Zur Geschichtsauffassung.

1. **Theodor Lindner**, Allgemeingeschichtliche Entwickelung. Rede, geh. beim Antritt des Rektorats der vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg am 12. Juli 1904. 24 S. Stuttgart 1904, J. G. Cotta Nachf. 50 Pf.

Ausgehend von dem Kampfe zwischen Japan und Rußland und dem sich darin vorbereitenden Kampfe zwischen der gelben und weißen Rasse zeigt der Verfasser in kurzen Zügen, auf welche Weise überhaupt alles historische Geschehen vor sich geht. Maßgebend für alles historische Geschehen ist die Doppelnatur des Menschen, wonach er ein physisches und ein psychisches Wesen ist, das einerseits unter den alles Sein beherrschenden Naturgesetzen steht, anderseits aber sich ein eigenes geistiges Leben schafft, so daß alle geschichtliche Entwicklung sich zusammensetzt aus Geschehenem und Geschehendem, aus dem, was geschehen ist, und dem, was geschieht. Der Niederschlag alles Geschehenen und der Untergrund alles weiter Geschehenden ist die Beharrung, neben welche die Veränderung tritt, so daß geschichtliche Entwicklung das Verhältnis von Beharrung und Veränderung ist und die Weiterbildung sich je nach der Stärke beider richtet. Wenn aber die Beharrung die große Trägerin aller Geschichte ist, der sich aller Wandel einfügt, sie zwar langsam zersetzend, aber nie völlig aufhebend, so ist auch keine völlige Kulturvernichtung möglich, so daß das geschichtliche Leben sich nicht in Sprüngen bewegt, sondern die „Kultur ein differenzierter Entwicklungsprozeß ist mit dem Bestreben, die Harmonie des Bestehenden mit der Veränderung herzustellen". Die Aufgabe der Völker besteht deshalb darin, das rechte Verhältnis von Beharrung und Veränderung herzustellen, d. h., das eigene Wesen am fremden Volkstum stetig zu bereichern und zu ergänzen; und für den Staatsmann gibt es keine höhere Kunst, als rechtzeitig und allseitig die neuen Bedürfnisse zu erkennen und ihnen entgegenzukommen, aus ihnen das Notwendige und das Brauchbare zu entnehmen und es weise mit dem Bestehenden zu verbinden. Mitten in den mächtigen Veränderungen, die sich vorbereiten, ist es daher für uns Deutsche nötig,

den Blick hinauszurichten in die Weite, uns den neuen Weltverhältnissen anzupassen, die nützliche Beharrung mit der nützlichen Veränderung zu verbinden. — Das Schriftchen ist sehr lesenswert.

2. Prof. Dr. **Wilhelm Windelband**, Geschichte und Naturwissenschaft. Rede zum Antritt des Rektorats der Kaiser-Wilhelms-Universität Straßburg. Geh. am 1. Mai 1894. 3., unveränd. Aufl. 27 S. Straßburg 1904, J. H. Ed. Heitz. 60 Pf.

Diese Rede stellt nach längerer Einleitung über das Verhältnis der einzelnen Wissenschaften zu einander die Unterschiede zwischen Geschichts- und Naturwissenschaft fest. Beides sind Erfahrungswissenschaften, die in der Erkenntnis des Wirklichen entweder das Allgemeine in der Form des Naturgesetzes oder das Einzelne in der geschichtlich bestimmten Gestalt suchen. Die Naturwissenschaft ist also Gesetzes-, die Geschichtswissenschaft Ereigniswissenschaft; jene lehrt, was immer ist, diese, was einmal war.

3. **Kurt Breysig**, Der Stufenbau und die Gesetze der Weltgeschichte. 123 S. Berlin 1905, G. Bondi. 1,50 M.

In diesem Buche unternimmt es der Verfasser, Professor an der Universität Berlin, der geistvolle Herausgeber der „Kulturgeschichte der Neuzeit", in 7 Abschnitten den gesetzmäßigen Verlauf der Menschheitsentwicklung im Gegensatz zu zahlreichen andern Historikern nachzuweisen. Im ersten Abschnitt spricht er über die Formen der Weltgeschichtsschreibung. Drei Möglichkeiten weltgeschichtlicher Zusammenfassung bieten sich heute dar. Die erste Form ist die althergebrachte Form der zeitlichen Ordnung, eine Darstellungsweise, die von der Zeitrechnung als grundsätzlicher Richtschnur ausgeht. Wohl im Gefühl gesunder Abkehr gegen die reine Zeitordnung ist neuerdings der Gedanke rein räumlicher Teilung aufgestellt und in Helmolts Weltgeschichte auch sogleich ausgeführt worden. Bei aller Kühnheit und allem Verdienst des ganz neuen Grundgedankens aber lehnt Verfasser auch diese Form der Darstellung ab. So bietet weder die Einheit der Zeit noch die Einheit des Ortes als Richtschnur die meisten Vorteile für die Gliederung. Auch vom Gesichtspunkt der Rasse eine Gliederung des weltgeschichtlichen Stoffes zu versuchen, scheint dem Verfasser nicht ratsam, da auch der Rassengeschichte ebenso wie der Ländergeschichte erdkundliche Begriffe zugrunde liegen. Nach des Verfassers Ansicht aber leistet nicht Zeit- noch Orts- noch Blutsgemeinschaft die beste Gewähr für übersichtliche Zusammenfassung, sondern der Gedanke der sachlichen Zusammengehörigkeit gewisser Völkerzustände, der nicht an Ort, an Zeit, an Verwandtschaft gebunden ist. Er gipfelt in der Behauptung, daß den Inhalt der Weltgeschichte eine Folge von Zuständen ausmacht, die sich bei allen Völkern und Völkerteilen in gleichem Nacheinander aufweisen läßt, von der nur die einzelnen Glieder der Menschheit sehr ungleich lange Wegstrecken durchlebt haben. Es ist ein Stufenbau der Weltgeschichte, den alle Völker emporgeklommen sind; denn die Einheit und Zusammengehörigkeit des Menschengeschlechts über alle Verschiedenheiten von Raum, Zeit und Blut hinweg läßt sich nicht leugnen. Unter Zugrundelegung der Verfassungsentwicklung der Völker gruppiert der Verfasser den geschlossenen Kreis der Weltgeschichte und somit die Einheit der Menschheitsentwicklung in Urzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit und neueste Zeit, indem er diese bisher schon für die germanische Geschichte gebräuchliche Periodisierung auf den Gesamtverlauf der germanisch-romanischen und der griechisch-römischen Geschichte überträgt, die drei unteren Stufen aber — Urzeit, Altertum, Mittelalter —, auch auf den gesamten

Bereich der außereuropäischen Geschichte anwendet, da keines der Völker außerhalb des führenden Erdteils Europas eine höhere als die mittelalterliche Stufe erstiegen zu haben scheint. — In den folgenden Abschnitten charakterisiert nun der Verfasser die einzelnen Zeitalter oder Stufen der Weltgeschichte: Im zweiten spricht er über Geist und Gesellschaft der Urzeitvölker, im dritten über Altertumsreiche, im vierten über außereuropäische Mittelalter, im fünften über die Völkergruppen der höchsten Stufen, nämlich über alt- und neueuropäische Geschichte. — Im sechsten Abschnitt skizziert sodann der Verfasser den Aufbau der Weltgeschichte. Sie stellt sich dar als eine gewaltige Pyramide, die sich nach oben von Stufe zu Stufe verjüngt. Den unteren, bei weitem größten Teil der Erde nehmen die Völker beständiger Urzeit ein. Die Zahl der Altertumsreiche ist unvergleichlich viel geringer als die der Urzeitvölker, immerhin nimmt diese höhere Stufe des Baues noch eine breite Fläche ein. Ganz schmal aber ist dicht unter dem Gipfel der Pyramide die vorletzte, die mittelalterliche Stufe. Nur bis zu dieser Höhe führt der Stufenbau der außereuropäischen Weltgeschichte, die im vollen Sinne des Wortes von Indern, Japanern, Arabern, nur vorübergehend von Chinesen, nur in geistigem Sinne von den Juden erstiegen worden ist. Die Krönung des Gebäudes mit den beiden bisher höchsten Stufen, der neuen und neuesten Zeit, haben nur die europäischen Völker, die griechisch-römische und die germanisch-romanische Entwicklung herbeigeführt. Um wieviel höher diese Pyramide sich in der Jahrtausendreihe, die der Menschheit zu leben noch beschieden sein mag, auftürmen wird, kann niemand sagen; fest steht aber schon heute, daß der zukünftige Werdegang der Erdbewohnerschaft ein einheitlicher sein wird, da mit Sicherheit anzunehmen ist, daß das Werk der Europäisierung der Erde ohne Störung fortschreiten wird. Daher werden alle Völker des Erdballs einmal in der einen oder andern Form dem Völkerkreis der höchsten Stufe einverleibt werden. — Aus dem Stufenbau der Weltgeschichte, der in sich selbst Gesetz und Regel darstellt, entwickelt nun der Verfasser im 7. Abschnitt 24 Gesetze der Weltgeschichte, von denen die meisten nur das Verfassungsleben der Völker verfolgen, weil dies die gröbste und greifbarste unter den einzelnen Geschichtsreihen ist, aus denen sich der Werdegang der menschlichen Gesellschaft zusammensetzt und weil diese knochigste Linie der Gesellschaftsentwicklung am besten das Rückgrat im Gliederbau der Weltgeschichte abgibt. Dabei behauptet der Verfasser, daß ein wirklicher Wesensunterschied zwischen diesen Gesetzen und den von der Naturforschung gefundenen nicht zugegeben werden könne. — Das ist nur eine sehr kurze und dürftige Skizze des an geistvollen Gedanken, Übersichten und Anregungen überreichen Inhalts dieses Buches, das in formvollendeter Darstellung, ohne Polemik gegen Andersgesinnte, maßvoll und objektiv und doch mit sicherer Hand in großen Umrissen den gesetzmäßigen Aufbau der Weltgeschichte zeigt, der freilich nur als vorläufiger, vielleicht gewisser Eingrenzung oder gar Verbesserung noch bedürftiger dargeboten wird. Das Buch verdient von jedem gelesen zu werden, der nach Übersicht und Ordnung in der Fülle der Einzelerscheinungen Verlangen trägt.

4. Prof. Dr. **Karl Lamprecht**, Moderne Geschichtswissenschaft. Fünf Vorträge. 130 S. Freiburg i. Br. 1905, H. Heyfelder. 2 M.

Der geistvolle Leipziger Historiker faßt in diesen Vorträgen seine Ansichten über die moderne Geschichtswissenschaft, die er in einzelnen Teilen schon wiederholt bei den verschiedensten Gelegenheiten vorgetragen hat,

zusammen, da er in der Bearbeitung seiner „Deutschen Geschichte" weit genug fortgeschritten war, um die aus der genaueren Kenntnis fast aller ihrer Kulturzeitalter gesammelten allgemeinen historischen Erfahrungen systematisch zu bearbeiten und auf die noch fehlenden Bände dieser Geschichte anzuwenden. Der erste Vortrag wurde auf dem wissenschaftlichen Kongresse der Weltausstellung von St. Louis im Sommer 1904, die letzten vier bei der Feier des hundertfünfzigjährigen Bestehens der Columbia-Universität in New York in demselben Sommer gehalten.

Der erste Vortrag verbreitet sich über „Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtiger Charakter der Geschichtswissenschaft". Er setzt zunächst die individualpsychologische und die sozialpsychologische geschichtliche Auffassungsweise auseinander. Geschichtschreibung und Geschichtswissenschaft haben stets mit der individualpsychologischen Verarbeitung des Geschehenen begonnen und sind schließlich zu sozialpsychologischer Auffassung fortgeschritten, sie sind vom Heldenliede zur Kulturgeschichte gelangt. Das Wandelbild dieser historiographischen Entwicklung wird weiter ausgemalt und im Bereiche der deutschen Entwicklung weiter ausgeführt: Herder, Ranke, Sybel, Giesebrecht, Droysen werden genannt. Die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts brachten den Umschwung von der individual- zur sozialpsychologischen Betrachtungsweise, das Neuerwachen der Kulturgeschichtschreibung, die Betrachtung der komplexen Erscheinungen des sozialpsychischen Lebens bis in seine elementaren Bestandteile, die Aufstellung einer vollen Reihe von Kulturzeitaltern. Sodann wird die Stellung der modernen Geschichtswissenschaft zu den andern Wissenschaften untersucht, nämlich zur Psychologie — denn „Geschichte ist an sich nichts als angewandte Psychologie" —, zu den übrigen Geisteswissenschaften, als deren allgemeine Grundlage sie erscheint, und zu den Naturwissenschaften. Aus dieser Untersuchung ergibt sich, daß sich der modernen Geschichtswissenschaft ein unendlich weiter Arbeits- und Kampfplatz eröffnet und daß es Tausender von fleißigen Arbeitern und schöpferischen Pfadfindern bedürfen wird, um ihre reichen, vielfach noch unbekannten Gebiete zu erschließen und erfolgreich zu bebauen.

Der zweite Vortrag skizziert, psychologisch betrachtet, den allgemeinen Verlauf der deutschen Geschichte von etwa 500 v. Chr. bis zur Gegenwart. Er entwickelt die einzelnen Kulturstufen oder Kulturzeitalter. Es werden fünf Kulturzeitalter unterschieden: das des Symbolismus, die Urzeit umfassend, das des Typismus, etwa vom Beginn der Völkerwanderung bis ins 11. Jahrhundert reichend, das des Konventionalismus vom 11. bis 15. Jahrhundert, das des Individualismus vom 15. bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts und das des Subjektivismus von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Immer ist natürlich die geistige Kultur, das Seelenleben der Zeit zugrunde gelegt, immer wird die Entwicklung des deutschen Menschen verfolgt.

Im dritten Vortrage, betitelt „Der Übergang zum seelischen Charakter der deutschen Gegenwart; allgemeine Mechanik seelischer Übergangszeiten" wird die Frage nach der psychischen Mechanik der Kulturzeitalter beantwortet, d. h. es wird untersucht, in welchen seelischen Prozessen denn die vorher aufgewiesenen Kulturzeitalter entstehen, sich entfalten und im Zerfall von der nächsten sozialpsychischen Zeit abgelöst werden. Das geschieht in besonders eingehender Weise mit dem Übergang zum jetzigen Zeitalter des Subjektivismus unter Anwendung eines reichen psychologischen Materials.

Der vierte Vortrag führt den Titel: „Zur Psychologie der Kulturzeitalter überhaupt“. Er führt den Nachweis, daß auch die Übergänge der früheren Kulturzeitalter in demselben schematischen Prozeß wie der zu dem jetzt blühenden, jüngsten Zeitalter der deutschen Kultur verlaufen sind. Er zeigt das an der Zeit des Übergangs von den individualistischen Geschlechtern des 16. bis 18. Jahrhunderts zu dem jungen Subjektivismus der Zeit nach 1750, ferner an den Übergängen zum Reformationszeitalter oder zu den Jahrhunderten des Individualismus und auch am eigentlichen Mittelalter und der noch ferneren Urzeit. Überall findet er als Ergebnis die gleichen Grundzüge einer psychischen Mechanik nicht bloß des Überganges, sondern auch des Verlaufes der einzelnen Kulturzeitalter. Dieser Verlauf ist dem Verlaufe des psychischen Mechanismus des Einzelindividuums ebenso ähnlich, wie die sozialpsychischen Gesetze nichts als Anwendungsfälle der individualpsychologisch gefundenen Gesetzmäßigkeiten sind. Nachdem dann noch die Frage aufgeworfen und beantwortet worden ist, worin bei diesem gleichmäßigen Verlauf der Unterschied der Zeitalter selbst bestehe, wendet sich der Verfasser der weiteren Frage zu, ob sich dieser Verlauf denn auch in der Geschichte anderer Nationen nachweisen lasse? Er kommt zu dem Ergebnis, daß die Tatsache einer Identität des Verlaufs bei teilweise weiter räumlicher oder zeitlicher Entfernung beweise, daß der zunächst nur am deutschen Beispiel gefundenen Entwicklungsreihe genügende Elemente allgemeiner Gültigkeit innewohnen; denn wenn sich, durch die Zeitalter eines symbolischen, typischen, konventionellen, individuellen und subjektiven Seelenlebens hindurch, der eine Grundzug einer stets stärkeren Intensivierung des seelischen Lebens, einer stets zunehmenden psychischen Kraft, einer stets wachsenden Breite des Bewußtseins nachweisen läßt; wenn der Verlauf dahin geht, daß frühen Zeiten einer erst wenig in sich differenzierten Persönlichkeit Zeitalter folgen, in denen die Differenzierung ständig höher steigt, so entspricht dies Schlußergebnis nur sehr allgemeinen und längst für richtig, ja für selbstverständlich gehaltenen geschichtlichen Erfahrungen. Dabei läßt der Verfasser freilich darüber keinen Zweifel, daß die eigentlichen und vollendeten Typen der Kulturzeitalter in seinem Buche noch keineswegs vorliegen, sondern erst in universalgeschichtlicher Vergleichung aus der Entwicklung einer größeren Anzahl von Nationen (im Prinzipe aus der aller großen menschlichen Gemeinschaften) durch Ausscheidung der individuellen und singulären und Hervorhebung der gemeinsamen Momente gewonnen werden können.

Der fünfte Vortrag ist überschrieben: „Universalgeschichtliche Probleme“. In den vier vorhergehenden Vorträgen waren die kulturgeschichtlichen Betrachtungen isoliert auf die deutsche Geschichte, allein wie jede isolierende Betrachtungsweise schon von sich aus zu höheren Problemen drängt, so muß jede tiefere, d. h. kulturgeschichtliche Auffassung menschlichen Geschehens universalgeschichtlich sein. Da ergibt sich zunächst, daß in der inneren nationalen Entwicklung die geistigen Werte neuer Kulturzeitalter der Regel nach im Zusammenhange mit wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen entstehen, wie die Theorie des von Karl Marx begründeten historischen Materialismus lehrt. Mit Übergängen zu neuen wirtschaftlichen und sozialen Formen aber sind nicht alle Erscheinungen des sozialpsychischen Fortschritts erklärt; denn es gibt kein Volk, das völlig isoliert bliebe, sondern es sind für die Entwicklung noch tausend andere Motive bestimmend, Motive der Förderung, des Zurückhaltens, der höchsten Beschleunigung und der Vernichtung, wie

im einzelnen näher ausgeführt wird. Das Ergebnis ist aber auch hier: Allgemeiner weltgeschichtlicher Zusammenhang, aber gebunden an eine Folge von typischen Entwicklungen großer menschlicher Gemeinschaften, die wohl leise Ausbiegungen und Abweichungen, namentlich aber Verstärkungen ihrer Tendenzen erfahren, aber nicht außer Kraft gesetzt werden. Zuletzt beantwortet der Verfasser noch die Frage, ob die aus der deutschen Geschichte erschlossenen Kulturzeitalter nach rückwärts wie nach vorwärts hin vollständig seien, mit einem Nein, indem er hinweist auf die Arbeiten der Prähistorie und die vor uns liegenden Zeitalter reiffter und überreifer Kultur. „Groß, unerschöpflich, ungeheuer ist der Reichtum des universalgeschichtlichen Geschehens. Anbetend nahen wir dem Altare des Menschlichen."

Es braucht wohl nicht hervorgehoben zu werden, daß diese geistvollen Vorträge stilistisch vollendet sind und jeden aufmerksamen Leser mit fesselnder Gewalt in den Bannkreis ihres Gedankengebäudes zwingen. Wer diese Vorträge gelesen hat, wird mit sehr geklärter Ansicht über Lamprechts geschichtswissenschaftliche Anschauungen an die Lektüre von dessen „Deutscher Geschichte" herantreten, die ihn zweifellos von der ersten bis zur letzten Seite fesseln und für den Entwicklungsgedanken auch in der Geschichte gewinnen wird.

II. Methodisches.

1. Dr. **Friedrich Neubauer**, Der Unterricht in der Geschichte. 23 S. Halle a. S. 1904, Buchh. d. Waisenhauses. 50 Pf.

Dieser Sonderabdruck aus „Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen" verbreitet sich nach einer kurzen Einleitung über die geschichtliche Entwickelung des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen in zwei Abschnitten über die Aufgabe und Methodik des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen. Wenn, allgemein gefaßt, die Aufgabe des Geschichtsunterrichts darin besteht, dem Schüler eine gewisse Kenntnis der wichtigeren geschichtlichen Ereignisse zu vermitteln und in ihm das Verständnis für geschichtliches Werden, den historischen Sinn, zu entwickeln, so läßt sich diese allgemeine Aufgabe nach dem Gegenstande des Geschichtsunterrichts als eine soziale und nationale näher bestimmen: als eine soziale, die darin besteht, daß er dem einzelnen zum Bewußtsein bringt, in wie inniger und unlösbarer Verbindung sein Leben mit dem der Allgemeinheit steht; als eine nationale, die darin besteht, das sittliche Recht des Staates nachzuweisen. Diese enger gefaßte Aufgabe legt die Beantwortung zweier Fragen nahe: Soll Weltgeschichte oder nationale Geschichte getrieben, Kulturgeschichte oder politische Geschichte in den Vordergrund gestellt werden? Der Verfasser will der Hauptsache nach nationale Geschichte treiben, die außerdeutsche Geschichte da heranziehen, wo sie in die deutsche Geschichte hineinragt und einen bestimmenden Einfluß auf sie ausübt; auch die Geschichte der klassischen Völker verdient eine eingehende Behandlung, da ein tieferes Verständnis unserer Kultur ohne Kenntnis der Antike undenkbar ist; endlich muß der Schüler über Ereignisse von tiefgreifender Bedeutung für die universale Entwicklung, z. B. über die französische Revolution, aufgeklärt werden, auch wenn sie nur in mittelbarer Verbindung mit dem Gang der deutschen Geschichte stehen. Überhaupt soll, während die Mittelstufe sich in engeren Grenzen hält, auf der Oberstufe der Blick frei bleiben für das große Ganze der menschlichen Entwicklung. Hinsichtlich der Frage, ob politische oder Kultur-

geschichte zu lehren sei, ist Verfasser der sehr richtigen Ansicht, daß die politische Geschichte im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen hat, daß aber daneben noch ein ziemlich reicher kulturgeschichtlicher Lehrstoff zu bewältigen ist. Ganz besonders sind die sozialen Verhältnisse in den verschiedenen Zeitepochen zu berücksichtigen, auch ist der Bedeutung der Persönlichkeit die ihr gebührende Beachtung zu schenken. Die historische Darstellung darf nicht mit 1871 schließen, sondern muß bis in die jüngste Zeit fortgeführt werden, wenn auch diese jüngste Zeitgeschichte eine besondere Klarheit der Disposition, eine besonders sorgfältige Auswahl des Wesentlichen und vornehmlich eine besondere Ruhe und zeitweise Zurückhaltung des Urteils verlangt.

Für die Behandlung des Geschichtsstoffes schlägt Verfasser eigentlich nur die anschauliche Erzählung des Lehrers, das Nacherzählen durch den Schüler und regelmäßige zusammenfassende Wiederholungen größerer Abschnitte vor. Zum Schluß macht der Verfasser noch einige Bemerkungen über die Lehraufgaben der einzelnen Klassen, die sich mit der Stoffauswahl seiner Geschichtslehrbücher und mit den Bestimmungen der amtlichen Lehrpläne etwa decken. Das Ganze ist ein knapper, gut lesbarer, wenn auch die Sache durchaus nicht erschöpfender Abriß der Methodik des Geschichtsunterrichts, von der besonders das Schlußwort des Verfassers gilt: „Persönlichkeit spricht hier zu Persönlichkeit; je freier und reicher die Persönlichkeit des Lehrers ist, desto tiefer und stärker wird die Wirkung sein."

2. **August Tecklenburg**, Der erste selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Theorie und Praxis. Typisch dargestellt in ausgeführten Lektionen u. in Lektionsentwürfen. XVI u. 381 S. Hannover 1904, C. Meyer. 3,50 M.
3. — — Schülerbuch für den Geschichtsunterricht in Volks- u. Mittelschulen. Ein Lese-, Lern- u. Übungsbuch. I. Teil. Im Anschl. an des Verf. „Ersten selbständigen Geschichtsunterricht auf heimatl. Grundlage" bearb. VII u. 62 S. Ebenda 1904, 40 Pf.

Das größere, für die Hand des Lehrers bestimmte methodische Handbuch zerfällt, wie schon der Titel angibt, in einen theoretischen und praktischen Teil. Über die sehr beachtenswerten theoretischen Ausführungen habe ich mich in der einleitenden Übersicht zum diesjährigen Bericht über Geschichte auf den vorstehenden Blättern ausführlich ausgesprochen, so daß ich hier nur kurz darauf verweise. Der praktische Teil bringt nur die praktische Ausführung der vorher theoretisch fundamentierten Ansichten des Verfassers über den ersten selbständigen Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage, d. h. über den Geschichtsunterricht für das 4. Schuljahr unter besonderer Berücksichtigung der geschichtlichen Verhältnisse der Heimat des Schülers. Da die für Auswahl und Anordnung des Geschichtsstoffes bestimmenden Faktoren das Wesen der Geschichte, der Zweck des Geschichtsunterrichts und die geistige Entwicklungsstufe des Schülers sind, da Vertiefung in einzelne, wenige Perioden die Losung für den ersten Geschichtsunterricht sein muß, da Stoffe geschichtlicher Zustände und Stoffe geschichtlichen Handelns, die sich auf heimatlichem Boden aufbauen lassen, allein in Frage kommen können, so hat Verfasser für das 4. Schuljahr vier Geschichtsbilder oder Monographien zur eingehenden Behandlung ausgewählt, nämlich: 1. Heimat und Vaterland vor 600 Jahren. 2. Aus der Urzeit des deutschen Volkes. 3. Aus der Zeit der großen Wanderungen. 4. Aus der Zeit des Kampfes zwischen Heidentum und Christentum. Diese in zahlreiche Unterabteilungen ge-

gliederten Monographien werden durchgearbeitet nach den Formalstufen, die Verfasser gliedert in Stufe des Anschauens (I, II), des Denkens (III, IV), des Übens (V). Das Buch ist außerordentlich anregend und verdient von jedem Geschichtslehrer gelesen und unter Berücksichtigung der speziellen Verhältnisse seiner Schule in seiner Schularbeit beachtet zu werden.

Das im Anschluß an dieses methodische Werk herausgegebene Schülerbuch enthält dieselben vier Zeitbilder in derselben Gliederung. Dazu kommen noch Quellenstücke und Gedichte, die bei der Darbietung oder bei der Vertiefung und dem Vergleich zur Klassenlektüre dienen sollen, außerdem Übungsaufgaben, namentlich solche, die in die Heimat weisen, und Hinweise auf Kunstwerke, Gemälde, Denkmäler, größere Dichtungen, die ein Ereignis, eine Person, eine kulturhistorische Erscheinung zum Gegenstande haben. Ein derartig gestaltetes Übungsbuch verliert den Charakter eines Leitfadens und kennzeichnet sich als Lese-, Lern- und Übungsbuch. — Auch darüber lese man das Nähere in der einleitenden Übersicht nach.

4. **Joseph Schiffels**, Handbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Nach den maßgebenden amtl. Bestimmungen u. method. Forderungen zunächst zum Gebrauch für Lehrer an Volksschulen bearb. u. herausg. 2., neu bearb. u. verm. Aufl. VI u. 240 S. Paderborn 1904, F. Schöningh. 2,60 M.

Das Buch ist gedacht als Ergänzung zu des Verfassers „Handbuch für den Unterricht in der brandenburgisch-preußischen Geschichte“, dessen 3. Auflage im 55. Jahresberichte (1902) S. 401 angezeigt worden ist. Es enthält daher nur diejenigen Stoffe aus der deutschen Geschichte von den alten Deutschen bis zum 30jährigen Kriege, welche trotz der gebotenen Beschränkung eine eingehendere Behandlung verdienen. Es sind dies die üblichen Höhepunkte in der Entwickelung des deutschen Volkes. Jede Lektion ist in 4 Abschnitte gegliedert. Unter A wird eine kurze Vorbereitung und Überleitung zum neuen Stoffe gegeben; B bringt den zum Vortrage bestimmten, meist sorgfältig gegliederten Text mit zahlreichen, der notwendigen Erklärung dienenden Anmerkungen, die jedoch vielfach ausschließlich für den Lehrer bestimmt sind, da sie nicht selten wissenschaftliche Auseinandersetzungen enthalten; unter C sind mit kleineren Lettern Stoffe zur Erweiterung und Vertiefung vereinigt, die ebenfalls in erster Linie für den Lehrer bestimmt sind und für diesen den eben vorgetragenen einfachen Stoff erweitern und wissenschaftlich begründen sollen; D bringt dann allerlei Fragen und Aufgaben, welche die Anwendung und Übung des Gelernten bezwecken sollen, aber vielfach einfache Wiederholungsfragen sind, so daß dieser Abschnitt mit der 5. Formalstufe wenig oder nichts gemein hat, wie überhaupt das ganze Schema der Formalstufentheorie sehr fern steht. Das Buch ist jedoch recht übersichtlich gestaltet, bringt für den Lehrer zahlreiche nützliche Fingerzeige und erscheint daher für katholische Volksschullehrer, für die es bestimmt ist, recht gut geeignet, da auch von den Geschichtsquellen reichlich Gebrauch gemacht worden ist.

5. **Th. Franke**, Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte. Für die Volks- u. Bürgerschule, Mittel- u. Töchterschule in anschaulich-ausführlichen Zeit- u. Lebensbildern bearb. I. Teil: Urzeit u. Mittelalter. 3., verb. u. verm. Aufl. VIII u. 362 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 3,20 M.

Nachdem die 1. Auflage im 49. Jahresberichte (1896) S. 361, die zweite im 53. Jahresberichte (1900) S. 304 angezeigt worden ist, beschränken wir uns hier auf diesen Hinweis.

III. Lehrbücher für höhere Lehranstalten.

1. Dr. **Karl Lorenz**, Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. VIII u. 350 u. XXI S. München 1904, R. Oldenbourg. Geb. 3,50 M.

Der Verfasser hat im Jahre 1897 in erster, 1900 in zweiter Auflage ein vortreffliches Buch „Der moderne Geschichtsunterricht" erscheinen lassen, in dem er in oft stark polemischer Weise seine Stellung zu den brennenden Fragen der Methodik des Geschichtsunterrichts überzeugend darlegt (angezeigt im 50. und 53. Jahresberichte [1897 und 1900] S. 179 und 299). Den infolge dieser Veröffentlichung an ihn ergangenen Aufforderungen, nach den in jener Schrift entwickelten Grundsätzen ein Lehrbuch für Mittelschulen (d. h. in Nord- und Mitteldeutschland die höheren Schulen) zu schreiben, hat Verfasser deshalb bisher nicht entsprochen, weil die von ihm vertretenen Ideen wohl erst in der Zukunft zu verwirklichen sind; denn nach seiner Meinung kann ein gutes Geschichts**lehr**buch nur ein historisches **Lesebuch** sein, welches den gesamten Stoff mit Ausscheidung alles Unwesentlichen in einzelnen **Bildern** darbietet, die das innere und äußere Leben der aufeinanderfolgenden Kulturzeitalter in charakteristischer Weise schildern. Dieser Forderung entspricht nun allerdings das vorliegende Lehrbuch nicht; es stellt vielmehr ein Kompromiß dar, indem die bisher übliche Behandlungsweise in den großen Grundzügen beibehalten, den modernen Forderungen aber soweit als möglich Rechnung getragen worden ist. Daraus ergaben sich für den Verfasser folgende Leitpunkte: 1. Strenge Durchführung der genetischen Methode, da „Entwicklung" das Prinzip der heutigen Wissenschaft ist und es auch im Unterricht sein muß. 2. Stärkere Betonung sozialer und wirtschaftlicher Verhältnisse, soweit sie dem Verständnis der Jugend zugänglich sind. 3. Gebührende Berücksichtigung der geistig-sittlichen Kultur. Wenn Verfasser auch diese Grundsätze durchzuführen versucht hat, so kann man doch nicht sagen, daß er damit etwas wirklich Neues und Bahnbrechendes für die Geschichtsliteratur der höheren Schulen geschaffen hat; es gibt bereits eine ganze Anzahl von Geschichtslehrbüchern, die dasselbe Ziel verfolgen und die mindestens nicht schlechter als das vorliegende sind. Das geht schon aus dem Umfange hervor. Auf 350 durchaus nicht engbedruckten Seiten die ganze alte und deutsche Geschichte bis zur Gegenwart darzustellen, erfordert nicht nur eine Beschränkung auf „die großen Gesichtspunkte und Haupttatsachen", also auf die geschichtlichen Höhepunkte, sondern innerhalb derselben auch auf das Notwendigste, so daß man viele Einzelheiten, die doch erst das anschaulich-konkrete Material liefern, vergeblich sucht und das Buch vom Charakter eines Lesebuches noch recht weit entfernt ist. Daß es sonst alle Vorzüge eines geschickt gearbeiteten **Lehr**buches an sich trägt, sorgfältige Gliederung des Stoffes, übersichtlichen Druck, organische Eingliederung der bayerischen in die allgemeine deutsche Geschichte (das Buch ist hauptsächlich für bayerische Schulen bestimmt) zeigt usw., ist selbstverständlich. Recht dankenswert ist auch der 21 Seiten umfassende Anhang, „Kulturgeschichtliche Grundbegriffe" enthaltend, deren Erklärung, in den Text gesetzt, den Gedankengang häufig unterbrechen würde, die man aber doch nicht entbehren kann. Verfasser denkt sich während der ersten Unterrichtsjahre nur eine gelegentliche Heranziehung, vor einer Gesamtwiederholung des Unterrichtsstoffes auf der Oberstufe aber eine zusammenhängende Durcharbeitung derselben. Es wird da über die verschiedenen Stufen in der Kulturentwickelung eines Volkes, über Arbeitsteilung und deren Folgen, Natural-

und Geldwirtschaft, Kunst, Religion, Staatsformen, Stände, Schulwesen, Steuern und Zölle, Wehrpflicht und Wehrkraft, Menschenrassen u. a. belehrt. Alles in allem: das Buch ist ein gutes Lehrbuch wie viele andere auch, aber nicht das dem Ideal des Verfassers entsprechende Lehrbuch.

2. Prof. **Emil Knaake**, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höh. Lehranstalten. 3 Teile. I. Teil: Alte Geschichte (Lehraufgabe der Obersekunda). 2. Aufl. VIII u. 163 S. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 2 M.

Das Buch enthält die durch die preußischen Lehrpläne vorgeschriebenen Stoffe in der üblichen, sich von selbst ergebenden Anordnung. Der Stoff ist gut gegliedert, durch verschiedenen Druck recht übersichtlich gestaltet, im übrigen knapp und klar dargestellt. Die Kulturgeschichte hätte wohl noch etwas mehr, als geschehen, herangezogen werden können.

3. **K. Schenks** Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. 2. Aufl., gemeinsam für alle Schularten neu bearb. von Dr. **Julius Koch**. III. Teil: Lehraufgabe der Quarta. Geschichte der Griechen u. Römer bis zur Zeit Christi. VIII u. 80 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Von dem vielteiligen Unterrichtswerke, an dessen Vollendung nach des Verfassers Tode bereits mehrere Bearbeiter ihre Kraft erprobt haben, liegt hier die von dem durch seine „Römische Geschichte" in der „Sammlung Göschen" bereits vorteilhaft bekannten Direktor des Realgymnasiums in Grunewald-Berlin, Dr. Julius Koch, bearbeitete 2. Auflage des III. Teiles, die griechische und römische Geschichte enthaltend, vor. Er wird nach dem Vorworte auch die übrigen Bände neu bearbeiten, dabei besonders die Überfülle des kulturgeschichtlichen Stoffes einer sorgfältigen Sichtung unterziehen und alles ausscheiden, was den Rahmen eines Lehrbuches für höhere Schulen überschreitet. Die einschneidendste Veränderung aber besteht darin, daß die auch von uns bei der Besprechung der sämtlichen Bände der 1. Auflage immer wieder als höchst überflüssig bezeichnete Teilung des Unterrichtswerkes in eine Ausgabe für Gymnasien und eine zweite für Realanstalten wegfallen wird, weil sie eben nicht nötig und nicht begründet ist. Die Zusammenlegung der bisherigen Sonderausgaben und die Rücksicht auf die gleichzeitige Benutzung der 1. und 2. Auflage nebeneinander hat es mit sich gebracht, daß von zu großen Neuerungen Abstand genommen worden ist. Über Anlage und Wert des Buches ist bei der Besprechung der 1. Auflage im 51. Jahresberichte (1898) S. 299 und auch im 52. Berichte (1899) S. 297 eingehend berichtet worden. Jedenfalls wird das Werk auch in seiner Neubearbeitung ein vortreffliches Unterrichtsmittel bleiben.

4. **K. Schenks** Lehrbuch der Geschichte. Für Präparandenanstalten in Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen bearb. von Dr. **H. G. Schmidt**. I. Teil: Für die 3. Präparandenklasse. Übersichtliche Darstellung der deutschen Geschichte bis 1648. Mit 5 Geschichtskarten u. 8 Bildertafeln. 164 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

Von dem vielteiligen, zumeist vortrefflichen Schenkschen Lehrbuche der Geschichte liegt hier eine Neubearbeitung für Präparandenanstalten von dem Seminaroberlehrer Dr. Schmidt vor, der zwar die Schenkschen Lehrbücher für Tertia zugrunde gelegt, die aber doch erheblich umgearbeitet worden sind und zwar mit Rücksicht auf die anders geartete Vorbildung der Schüler, für die sie bestimmt ist, und die Forderungen der Lehrpläne, die sie erfüllen soll. Da nach den Lehrplänen „die übersichtliche Darstellung der deutschen Geschichte bis 1648 in chronologischer Ordnung, vielfach im Anschlusse an bedeutende Persönlichkeiten" erfolgen soll, so sind in

diesem Teile vorwiegend Lebensbilder der hervorragendsten Männer und Einzelbilder von kulturhistorischen Zuständen zusammengestellt und durch verknüpfende Übergänge in Zusammenhang gebracht. Die Darstellung ist einfach und knapp, hält aber bisweilen den mit behaglicher Breite erzählenden Ton fest und ist mit zahlreichen erläuternden Fußnoten ausgestattet. Die Gliederung des Buches im ganzen und in seinen einzelnen Teilen ist vortrefflich, ebenso die Ausstattung. Auch die 5 Geschichtskarten sind recht instruktiv, vermögen aber einen Geschichtsatlas nicht zu ersetzen. Die Bildertafeln, so dankenswert ihre Zugabe an sich ist, könnten bei dem großen Reichtum solcher Anschauungstafeln, über welche die Verlagshandlung verfügt, etwas reichlicher bemessen sein. Das Buch wird zweifellos recht gute Dienste zu leisten vermögen.

5. Prof. Dr. **Robert Goldschmit**, Lehrbuch der deutschen Geschichte für die Mittelklassen höh. Unterrichtsanstalten. 293 S. Lahr 1903, M. Schauenburg. Geb. 3 M.

Die lehrplanmäßige Aufgabe für die Mittelklassen höherer Unterrichtsanstalten besteht in der Behandlung der deutschen Geschichte. Unter strenger Festhaltung dieser Richtschnur hat daher der Verfasser die fremde Geschichte ausgeschieden, soweit sie nicht unbedingt zum Verständnis der Entwicklung unseres Volkes notwendig ist. Dadurch ist der nötige Raum zur eingehenderen und breiteren Darstellung der deutschen Geschichte, besonders der der Neuzeit, gewonnen worden, so daß eine Vertiefung des Stoffes ermöglicht wurde, die geeignet ist, einen fruchtbaren Boden für den späteren Unterricht auf der Oberstufe zu schaffen. Dabei war der Verfasser bemüht, die Darstellung so zu gestalten, daß der Schüler infolge der ausführlichen Erzählung sein Geschichtsbuch gern in die Hand nimmt und immer wieder mit Freude darin liest, während die meisten Lehrbücher für die höheren Schulen über den trockenen Ton der Aufzählung, womöglich in Form von Stichworten, nicht viel hinauskommen. Verfasser hat die volkstümliche, schlichte Erzählweise ganz vortrefflich getroffen, so daß die Darstellung nirgends über die Köpfe der Schüler hinausgeht. Das verdankt er zum Teil der öfteren geschickten Verwertung des Wortlauts der Quellen, die immer anschaulich und volkstümlich erzählen. Mit Recht vertritt Verfasser den Standpunkt, daß für die Schule jedenfalls die Staatengeschichte und vor allem die der handelnden Personen im Vordergrunde steht. Die reiche Verwertung des Persönlichen, die Verwendung sprechender Charakterbilder der hervorragenden Persönlichkeiten an geeigneten Stellen der Erzählung verleihen dem Buche einen besonderen Reiz. Daneben finden sich freilich auch in jeder Epoche charakteristische Momente der Kulturgeschichte, die geeignet sind, das Interesse dieser Altersstufe für kulturgeschichtliche Fragen zu wecken und anzuregen. Abgesehen von der Schilderung der Urzustände finden sich Abschnitte über Rittertum, Mönchswesen, Handel und Verkehr des Bürgertums im Mittelalter, über die Kulturarbeit des Großen Kurfürsten, Friedrichs des Großen usw. Dieser Stoff ist gut und übersichtlich gegliedert, die einzelnen Abschnitte sind mit fortlaufender Paragraphenzahl versehen worden. Von Jahreszahlen ist ein recht sparsamer Gebrauch gemacht worden. Die Zustände im neuen Reiche seit 1871 sind freilich recht knapp weggekommen; denn zwei Seiten reichen dazu doch nicht aus. Von Kaiser Friedrich III. wird nur in wenigen Zeilen, von Kaiser Wilhelm II. gar nichts erzählt. Wo bleibt da die Berücksichtigung des sonst so stark betonten persönlichen Moments? Ein Inhaltsverzeichnis sollte dem Buche doch auch beige-

geben sein. Das Buch ist für badische Schulen bestimmt, denn es enthält auf den letzten 20 Seiten in einem besonderen Anhange einen Abriß der badischen Geschichte, dazu ganz kurz die Grundzüge der badischen Verfassung und der Verfassung des Deutschen Reiches. Darauf hätte wenigstens im Vorwort oder in einem Titelzusatz hingedeutet werden können. Die badische Geschichte enthält nur Persönliches von den badischen Regenten. Alles in allem: ein vortreffliches Lehr- und Lernbuch für die Schule.

6. Dr. **Kromayer**, Deutsche Geschichte. Ein Lehr- u. Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 5., verb. Aufl. VIII u. 328 S. Straßburg 1904, Straßburger Druckerei u. Verlagsanst. Geb. 2,30 M.

Das Buch ist aus dem Bedürfnis entstanden, den Schülern der Reichslande ein lesbares Hilfsbuch für die Geschichte in die Hand zu geben. Es erzählt das für den Schüler Wissenswerteste mit genügender Ausführlichkeit und Verständlichkeit, die weniger wichtigen Partien aber, die nur den Zusammenhang herstellen sollen, nur kurz. Einzelne Abschnitte sind mehr biographisch behandelt worden, z. B. Karl der Große, Otto der Große, Friedrich II., bei anderen tritt das kulturgeschichtliche Material selbständig auf. Daß in der Geschichte des letzten Jahrhunderts die preußische Geschichte in den Mittelpunkt tritt, ist selbstverständlich; doch ist der seit 1871 gebotene Stoff viel zu dürftig. Die Gliederung in „Alte Zeit (113 v. Chr. bis 1500 n. Chr.)" und „Neue Zeit (1500—1871)" ist doch wohl nicht angängig. Ob für diese Stufe die im Buche enthaltenen 17 Stammtafeln nötig sind, mag dahingestellt bleiben. Die Stellung Elsaß-Lothringens im und zum mannigfachen Wechsel der Ereignisse hätte in einem ausschließlich für reichsländische Schulen bestimmten Buche doch weit stärker betont werden sollen.

7. Dr. **Martin Mertens**, Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. 7. u. 8., verb. Aufl. VIII u. 154 S. Freiburg i. Br. 1904, Herdersche Verlagsbuchh. 1,60 M.

Die früheren Auflagen sind wiederholt angezeigt und eingehend besprochen worden. Die Verbesserungen der neuen Auflagen sind sehr geringfügiger Art.

8. **W. Heinze** und **H. Rosenburg**, Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten. IV. Teil: Neueste Geschichte seit 1815 bis zur Gegenwart. Selbständig bearb. von Hermann Rosenburg. Mit 5 Bildertaf. zur Kunstgesch. Für die 1. Seminarklasse. 2., verb. Aufl. VII u. 181 S. Hannover 1904, C. Meyer. 2 M.

Da diese 2. Auflage nur einige Berichtigungen und Zusätze bringt, die zumeist dem Bande Lamprechts „Zur jüngsten deutschen Vergangenheit" entnommen sind, so begnügen wir uns hier mit dem Hinweis auf die ausführliche Besprechung der 1. Auflage im 55. Jahresberichte (1902) S. 406.

9. **K. Kolbe** und **A. Atzler**, Handbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten. 4., umgearb. Aufl. Habelschwerdt 1904, Frankes Buchh.
   I. Teil: Geschichte des Altertums für Präparandenanstalten u. Lehrerseminare. Nach dem Lehrplane vom 1. Juli 1901 bearb. von K. Kolbe. Mit Abb. zur Kunstgesch. 108 S. 1,20 M.
   II. Teil: Deutsche und brandenburgisch-preußische Geschichte für Lehrerseminare, bearb. von A. Atzler. Mit Abb. zur Kunstgesch. u. Schlachtenplänen. XII u. 512 S. 5 M.

Teil I ist ein unveränderter Abdruck der 3. Auflage, die im

55. Jahresberichte (1902) S. 407 angezeigt worden ist. Teil II zeigt mancherlei Veränderungen gegenüber der 3. Auflage, namentlich öftere Literaturangaben, Hinweise auf verwandte Stoffe in der Geschichte der Literatur, der Pädagogik, der Kirchen- und Musikgeschichte, stärkere Betonung des pragmatischen Zusammenhangs der Ereignisse u. a. Die günstige Aufnahme der 3. Auflage, der schon nach anderthalb Jahren die 4. gefolgt ist, hat die Brauchbarkeit des Handbuches klar bewiesen.

IV. Lehrbücher für höhere Mädchenschulen.

1. **H. Cassians** Weltgeschichte für höh. Mädchenschulen, Fortbildungskurse u. Lehrerinnenbildungsanstalten mit besond. Berücksichtigung der Geschichte der Frauen. Neu bearb. u. fortgeführt von Ph. Beck. III. Teil: Geschichte der Neuzeit. 6. Aufl. 358 S. Leipzig 1904, H. Bredt. 2,70 M.

Das Buch ist für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen, in Fortbildungskursen, vornehmlich aber in Lehrerinnen-Bildungsanstalten bestimmt. Es soll entweder dem Unterricht als Lehrbuch zur Grundlage oder dem eingeführten Leitfaden als Lesebuch zur Ergänzung dienen. Daher ist die Darstellung ausführlich gehalten, die Sprache einfach und edel, der Stoff sorgfältig ausgewählt und übersichtlich gruppiert. Im allgemeinen ist die biographische Form beibehalten und dabei recht charakteristisches Detail öfters zur Verwendung gekommen. Der große Stoff wird in drei Zeiträumen vorgeführt: Von der Reformation bis zum westfälischen Frieden (1517—1648), vom westfälischen Frieden bis zur französischen Revolution (1648—1789), von der französischen Revolution bis zur Gegenwart. Es ist neben der politischen auch die Kulturgeschichte berücksichtigt worden. Das ist freilich stets nur am Ende vorstehender drei Zeiträume in einem besonderen Abschnitte geschehen, der über die bloße Aufzählung von Dichtern, Musikern, sonstigen Künstlern usw. nicht viel hinauskommt, so daß diesen Abschnitten der Charakter eines Lesebuches mit seinem belebenden und erquickenden Detail abgeht. Der Anteil der Frauen an den historischen Ereignissen und Kulturfortschritten ist teils im Zusammenhange mit den geschichtlichen Vorgängen selbst, zumeist aber in besonderen Bildern zum Ausdruck gebracht worden. Darin liegt zweifellos ein besonderer Vorzug dieser Weltgeschichte gegenüber zahlreichen anderen gleichfalls für das weibliche Geschlecht bestimmten Lehrbüchern, die seltsamerweise recht spärlich oder gar nicht mit derartigen Stoffen bedacht sind; denn die Macht des Beispiels wirkt doch um so nachdrücklicher, je geringer der Abstand ist, der uns von unserem Vorbilde trennt. Freilich die Stellung dieser abgerundeten Frauenbilder im Buche selbst ist wohl nicht die geeignete. Am Schlusse oben näher bezeichneter drei Zeiträume steht jedesmal ein Paragraph mit der Überschrift: „Die Frauen des ersten (zweiten, dritten) Zeitraums“, der diese Frauenbilder im Zusammenhange enthält. So kommt es, daß einzelne in das politische und sonstige Leben ihres Volkes tief eingreifende Frauen erst viel später zur Behandlung kommen: Eine Katharina von Bora z. B. erst nach dem 30jährigen Kriege, eine Königin Luise von Preußen erst am Schlusse des Buches. Das Wirken und die Bedeutung dieser Frauen kann natürlich nur aus dem Geiste ihrer Zeit heraus verstanden und beurteilt werden und erweckt nur dann das rechte Interesse und den rechten Eifer zur Nachahmung.

2. **Gustav Rusch**, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Mädchenlyzeen. Mit teilweiser Benutzung bewährter Erzähler herausg. II. Teil. Für die 3. Klasse. IV u. 179 S. Wien 1904, A. Hölder. Geb. 2,30 K.

Ein prächtiges Buch des bekannten Verfassers, in dem bei sorgsamer Gliederung und dadurch erreichter Übersichtlichkeit der Stoff in ausführlicherer Weise erzählt, neben dem politischen auch das kulturgeschichtliche Element besonders berücksichtigt und dem Zwecke des Buches entsprechend auch das Frauenleben in die rechte Beleuchtung gerückt worden ist. Erzählt wird in diesem Teile nur die Geschichte der orientalischen Völker, der Ägypter, Babylonier und Assyrier, Israeliten, Phönizier, Perser, Griechen und Römer bis zur Teilung des römischen Reiches im Jahre 395. Die 12 innerhalb des Textes weitverstreuten Abbildungen illustrieren bis auf eine, welche eine Keilschriftprobe enthält, die Geschichte der Baukunst. Das Buch mit seiner Fülle von kulturgeschichtlichem Material und den öfters eingestreuten Charakterzügen seiner politischen Helden dürfte höheren Mädchenschulen vortreffliche Dienste leisten.

3. Dr. **F. Roßbach**, Kleines Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in höh. Mädchenschulen. Leipzig 1904, Roßbergsche Verlagsbuchh.
   I. Teil: Geschichte der Griechen u. Römer. VIII u. 84 S. Geb. 1 M.
   II. Teil: Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum westfälischen Frieden. VII u. 100 S. Geb. 1 M.
   III. Teil: Von der Zeit des Großen Kurfürsten bis auf die Gegenwart. IV u. 81 S. Geb. 1 M.

Das „Kleine Lehrbuch" stellt sich dar als eine teilweise Umarbeitung des im 55. Jahresberichte (1902) S. 415 angezeigten „Lehrbuches der deutschen Geschichte für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen", wobei größere Einfachheit im Ausdruck und wesentliche Beschränkung des Stoffes erzielt werden sollte. Trotz der kürzeren und vereinfachten Fassung ist die Scheidung in Lern- und Lesestoff beibehalten worden, so daß besonders die kulturgeschichtlichen Teile als Lesestoff gelten. Die Darstellung ist natürlich sehr knapp und entbehrt fast überall des belebenden und schmückenden Details. Auch erscheint das Frauenleben der verschiedenen Zeitabschnitte mit Rücksicht auf den Zweck des Buches nicht genügend berücksichtigt. Gruppierung und Gliederung des Stoffes ist gut.

4. **E. Brockmann**, Geschichte des preußischen Staates. Mit besond. Berücksichtigung des Kaisert. Erlasses u. der neueren Bestimmungen und des Lehrplanes für höh. Mädchenschulen vom 31. Mai 1894 bearb. Mit zahlr. Abb. u. 1 Karte des preuß. Staates. 3., verb. Aufl. XII u. 199 S. Münster 1903, H. Schöningh. Geb. 2 M.

Das Buch soll nach dem Vorworte unter Benutzung einschläglicher Werke im Laufe vieler Jahre beim Unterricht im Seminar entstanden sein. Es liegt daher die Annahme nahe, daß es auch für das Seminar bestimmt ist. In diesem Falle würde es allerdings viel zu wenig Stoff enthalten, die Darstellung auch zu einfach sein. Es paßt vielmehr seiner ganzen Anlage nach für die obersten Klassen gehobener Volks- und Mittelschulen und wird auch in Mädchenschulen mit Nutzen zu gebrauchen sein, da die hervorragenden Frauengestalten der Hohenzollern sämtlich in Bild und Wort Berücksichtigung gefunden haben, die ältere brandenburgisch-preußische Geschichte bis auf die Zeit des Großen Kurfürsten weniger eingehend behandelt, die Kriegsgeschichte bis auf das notwendige Maß eingeschränkt, dagegen die Kulturgeschichte eingehender berücksichtigt worden ist. Der Stoff gruppiert sich um die Fürstengestalten der Hohenzollern,

wobei auch ihrer großen Helfer in Krieg und Frieden in besonderen kleinen Lebensbildern gedacht worden, ist recht übersichtlich gegliedert und leicht verständlich dargestellt. Sonst haben wir Vorzüge besonderer Art nicht finden können.

5. Dr. **Joseph Dahmen**, Leitfaden der Geschichte für höh. Mädchenschulen u. Lehrerinnenseminare. In 3 Teilen. Leipzig, F. Hirt & Sohn.
   I. Teil: Die Völker des Altertums. Römer u. Germanen bis zu Karl dem Großen. Mit 65 Abb. u. 5 Karten in Farbendr. 4., verb. Aufl. 150 S. Geb. 2 M.
   II. Teil: Von der Bildung des Fränkischen Reiches bis zum Westfälischen Frieden. Mit 65 Abb. u. 3 Karten in Farbendr. 3., verb. Aufl. 184 S. Geb. 2 M.
   III. Teil: Überblick über die brandenburgisch-preußische Geschichte bis zum Regierungsantritt des Großen Kurfürsten. Allgemeine Geschichte von 1648 bis zur Gegenwart. Mit 44 Abb. u. 5 Karten in Farbendruck. 3., verb. Aufl. 168 S. Geb. 2 M.

Die Hefte sind ein beinahe völlig unveränderter Abdruck der 2. Auflage, die im 54. Jahresberichte (1901) S. 334 eingehend besprochen worden ist.

6. Prof. Dr. **C. Wernicke**, Lehrbuch der Weltgeschichte für höh. Töchterschulen. Neu bearb. von Prof. Dr. W. Zellmer. 33. Aufl. Mit 2 Karten in Farbendr. Mit einem Anhang: Lehrbuch der brandenburgisch-preußischen Geschichte von Prof. Dr. W. Zellmer. Hierzu 1 Karte in Farbendr. XVI u. 292 u. 106 S. Berlin 1904, A. Rauck & Co. in Komm. Geb. 3,60 M.

Über ein seit 55 Jahren in 33 Auflagen vorliegendes Lehrbuch noch ein Wort der Anerkennung oder auch des Tadels zu sagen, erscheint völlig überflüssig. Wir begnügen uns daher mit der Anzeige. Der Anhang, der uns auch als besonderes Buch zugegangen, ist unter der folgenden Nummer angezeigt worden.

7. Prof. Dr. **W. Zellmer**, Lehrbuch der brandenburgisch-preußischen Geschichte für höh. Töchterschulen. 5., bis zur Gegenwart fortgeführte Aufl. Mit einer die Entwicklung des brandenburgisch-preußischen Staates erläut. Karte. 106 S. Ebenda. 1,20 M.

Das Buch scheint sich, nach der Zahl der Auflagen zu schließen, bewährt zu haben. Wir haben ausschließlich politische Geschichte darin gefunden und nichts, was das Buch besonders für Mädchenschulen geeignet erscheinen ließe. Die Zeit nach 1870 ist recht spärlich bedacht.

V. Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen.

1. Prof. **G. Rusch**, Lehrer **A. Herdegen** und Lehrer **F. Tiechl**, Lehrbuch der Geschichte. Mit Benutzung bewährter Erzähler für österreich. Bürgerschulen bearb. 291 S. Wien 1904, A. Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 3,20 K.

Ein gutes Buch, das den Schwerpunkt weniger auf die politische und Kriegsgeschichte als auf die Kulturgeschichte legt, ohne jedoch jene zu vernachlässigen. Der Stoff ist recht übersichtlich gegliedert, die einzelnen Abschnitte sind mit fortlaufender Nummer versehen, die Darstellung ist einfach gehalten, auch eine ganze Zahl von guten Abbildungen, meist Reproduktionen berühmter Gemälde, schmücken das Buch. Es enthält Abschnitte aus der Geschichte des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit. Aus dem Altertum sind die Ägypter, die Perser und Phönizier, Griechen und Römer vertreten. Hier steht die Kulturgeschichte entschieden im Vordergrunde, während die politische mehr zurücktritt. Die Geschichte des Mittelalters enthält zumeist die auch für reichsdeutsche

Volksschulen gebräuchlichen Stoffe, doch tritt natürlich auch die Geschichte der Ostmark unter den Babenbergern und später unter den Habsburgern hinzu. Die Geschichte der Neuzeit seit Karl V. behandelt fast ausschließlich österreichische Geschichte, jedoch mit ständiger Rücksicht auf die allgemeine deutsche Geschichte. Auch hier ist die Kulturgeschichte überall gebührend berücksichtigt. Infolge der in behaglicher Breite erzählenden Darstellung werden die Kinder gern in dem Buche lesen; denn es trägt mehr den Charakter eines Lese-, als den eines kurzgefaßten Lehr- und Lernbuches. Das Buch enthält außerdem zwei wichtige Anhänge, nämlich eine Verfassungsurkunde, die sich natürlich nur auf österreichisch-ungarische Verhältnisse bezieht, und kulturgeschichtliche Längsschnitte über öffentliches Leben, Schutz nach außen, Ordnung und Sicherheit im Innern, religiöses Leben, Privatleben, wie das alte Deutsche Reich entstand und verfiel und die Gründung des neuen Reiches, wie Österreich entstand, die übrigen Reiche Europas. Sämtliche Längsschnitte sind übersichtlich gestaltet, berücksichtigen das im Buche bereits vorhandene Material durch Hinweis auf die Nummern der betreffenden Abschnitte und ergänzen das etwa noch Fehlende. Das Buch hat also die wichtigsten methodischen Forderungen der Neuzeit berücksichtigt, so daß es als ein in jeder Beziehung vortreffliches Lehrmittel für die österreichischen Bürgerschulen gelten kann.

2. Rektor **M. Zander**, Bilder aus der vaterländischen Geschichte. Mit besonderer Berücksichtigung der neueren Zeit u. nach Maßgabe der jüngsten Erlasse bearb. Kleinere Ausgabe für die Hand der Schüler. Mit 1 Titelbilde u. 1 Anhange mit 24 Abb. 68 u. 16 S. Breslau 1904, F. Hirt. 60 Pf.

Enthält die wichtigsten Lehrstoffe aus der deutschen und älteren brandenburgisch-preußischen Geschichte in knapper Form, die neuere und neueste preußische Geschichte dagegen in etwas ausführlicherer Darstellung. Politische und kulturgeschichtliche Momente sind gleichwertig behandelt und meist um die Person der Herrscher gruppiert. Der Stoff ist übersichtlich gegliedert, in schlichter Sprache dargestellt, durch eingeflochtene kleine Erzählungen, die zumeist die betreffende Persönlichkeit charakterisieren, angemessen belebt und anziehend gemacht und durch Aufnahme knapper Lebensbilder bedeutsamer Fürstinnen auch das Bedürfnis der Mädchenschulen berücksichtigt. Das Heft kann daher empfohlen werden. Der Anhang von 16 Seiten bringt 24 Abbildungen zur Kulturgeschichte. Bonifatius (S. 5 und 67) wird jetzt nicht mehr mit z geschrieben.

3. **L. Nehring**, Geschichtsstoff für die einfachsten Volksschulverhältnisse. 2. Aufl. 31 S. Breslau 1904, H. Handels Verl. 15 Pf.

Enthält in einfachster Sprache und übersichtlicher Gliederung das Wichtigste aus der preußischen Geschichte, das unserer Meinung nach selbst für die einfachsten Schulverhältnisse der östlichen preußischen Provinzen nicht ausreicht. Neben dem fast ausschließlich auftretenden persönlichen Element treten die wenigen dürftigen Notizen über kulturgeschichtliche Dinge fast völlig zurück. Auch der Anhang, einzelne Züge aus dem Leben der drei Kaiser enthaltend, ist recht dürftig.

4. Lernstoff für die Hand der Kinder. Auszug aus „Kunzes Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht." 2. Kursus in 2 Heften. 10.—12. Aufl. in neuer Rechtschreibung herausg. u. bis zur Gegenwart fortges. Leipzig 1904, F. Hirt & Sohn. Heft 1: Alte Geschichte. 32 S. 20 Pf. Heft 2: Deutsche Geschichte mit besond. Berücksichtigung der allgemeinen. 88 S. 50 Pf.

Das sind ganz prächtige Büchlein, die den Stoff in einfachster Weise, aber sorgfältiger Gliederung mit oft recht treffenden Überschriften geben

und die hohe Auflagenzahl zweifellos verdient haben. Sie werden auch fernerhin gute Dienste leisten können.

5. **Hermann Stoll**, Geschichtliches Lesebuch. Zusammengestellt aus größeren Werken u. Aufsätzen geschichtl. Inhalts. II. Teil: Vom Westfälischen Frieden bis zum Ende der französischen Revolution. VI u. 140 S. Hamburg 1905, C. Boysen. Geb. 1,50 M.

Die Grundsätze, nach denen das dreiteilige geschichtliche Lesebuch gearbeitet worden ist, sind bei der Besprechung des I. (54. Jahresbericht [1901] S. 350) und III. Teiles (53. Jahresbericht [1900] S. 316) ausführlicher dargelegt worden, so daß hier davon abgesehen werden kann. Der vorliegende II. Teil bringt zusammenfassende Aufsätze über das Deutsche Reich nach 1648, das Emporwachsen Preußens zur europäischen Großmacht, über Religion, Kunst und Wissenschaft in Deutschland während des 18. Jahrhunderts und über die französische Revolution. Das Buch verdient gleich seinen Vorgängern warme Empfehlung.

VI. Allgemeine Geschichte.

1. **K. F. Beckers** Weltgeschichte. Neueste Zeit: Von der französischen Revolution bis zur Gegenwart 1789—1902. Neu bearb. von Prof. Dr. K. H. Grotz. 2 Bde. I. Band: Mit 193 Abb. u. 1 Karte. II. Band: Mit 241 Abb. u. 1 Karte. Stuttgart, Union. Geb. 14 M.

Von der zwölfbändigen Beckerschen Weltgeschichte liegt hier als Sonderausgabe eine zweibändige Weltgeschichte des 19. Jahrhunderts vor, deren Vorzug besonders darin liegt, daß sie bis in die jüngste Zeit führt, wenn auch für diese letzten Perioden der innere Zusammenhang der Ereignisse fast völlig zurücktreten muß vor der Anhäufung der Einzeltatsachen, weil vielfach die Quellen noch nicht erschlossen sind. Aber die Geschichte unserer Tage würde doch ziemlich unverständlich sein, wenn wir sie nicht im Zusammenhange mit einer vorhergehenden größeren Periode studieren können. Daher wird jede Geschichte des 19. Jahrhunderts notwendig mit der französischen Revolution beginnen müssen. Der Text ist sorgfältig gegliedert, durch verschiedene Druckstärke noch übersichtlicher gemacht und verbindet fesselnde, klare, dabei gemeinverständliche Sprache mit wissenschaftlicher Genauigkeit. Geboten wird zumeist politische Geschichte; denn die beiden Abschnitte über wirtschaftliches und geistiges Leben in der ersten und zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sind so knapp, daß sie höchstens das Verlangen nach breiterer Darstellung wecken können. Ein weiterer Vorzug der beiden Bände liegt in den zahlreichen, meist vortrefflichen Abbildungen der großen führenden Persönlichkeiten und der wichtigsten Zeitereignisse, sowie in einer Anzahl von Geschichtskarten zur Kriegsgeschichte. Wer nach einer verhältnismäßig knappen, dabei erschöpfenden Weltgeschichte des 19. Jahrhunderts sucht, dem sei die vorliegende empfohlen.

2. Monographien zur Weltgeschichte. In Verbindung mit anderen herausg. von Prof. Dr. Eduard Heyck. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing.
   XX. Band: Dr. Otto Hötzsch, Die Vereinigten Staaten von Nordamerika. Mit 111 Abb. u. 1 farb. Karte. 180 S. Geb. 4 M.
   XXI. Band: Theodor Hermann Pantenius, Der falsche Demetrius. Mit 91 Abb. 124 S. Geb. 3 M.
   XXII. Band: Prof. Dr. Friedrich Koepp, Die Römer in Deutschland. Mit 18 Karten u. 136 Abb. 153 S. Geb. 4 M.

Der wie alle Bände dieser Sammlung vortrefflich ausgestattete XX. Band gibt in knappen Zügen eine Geschichte der Vereinigten Staaten

von Nordamerika von ihrer Entstehung und ihrem allmählichen Wachstum bis zu den imperialistischen Strömungen der Gegenwart und ihrer Ausdehnung über Amerika hinaus. Es ist selbstverständlich, daß neben der politischen auch die Kulturgeschichte zu ihrem Rechte kommt, daß neben den äußern auch die innern Kämpfe nicht vergessen sind und daß auch der führenden Männer in Krieg und Frieden gebührend gedacht wird; treten uns doch diese führenden Männer zumeist im Bilde entgegen. Der Band orientiert sehr gut und verdient warme Empfehlung. — Der XXI. Band schickt der eigentlichen Geschichte des falschen Demetrius die Geschichte der russischen Großfürsten und der Fürsten von Moskau voraus, verweilt namentlich ziemlich ausführlich bei Iwan dem Schrecklichen und verwendet auf diese Vorgeschichte etwa die Hälfte des Buches. Es wird nur politische Geschichte erzählt, einfach und leicht verständlich, wenn auch bei der Knappheit der Darstellung nicht gerade sehr fesselnd. Auch hier bilden die zahlreichen Illustrationen einen wertvollen Bestandteil des Buches, so daß sich die Verlagshandlung ein ebenso großes Verdienst um das Buch wie der Verfasser erworben hat.

Ein prächtiger Band ist auch der XXII. Er zeichnet die Geschichte der Eroberung des römischen Germaniens, des deutschen Römerlandes, auf beiden Seiten des Rheins, zumeist aber auf der linken gelegen, und gibt unter vortrefflicher Illustrierung ein Bild seiner Kultur. Da nicht von den Germanen im Römerreiche, sondern nur von den Römern in Germanien die Rede ist, so scheidet der Zug der Cimbern und Teutonen sowohl, als auch das Jahrhundert des Alarich und Attila, des Odoaker und Theoderich von der Betrachtung aus, so daß die Darstellung etwa vier Jahrhunderte umfaßt. Darstellung und Ausstattung sind gleich vortrefflich, so daß auch dieser Band die wärmste Empfehlung verdient.

3. **Albin Geyer**, Illustriertes Jahrbuch der Weltgeschichte. IV. Jahrg.: Das Jahr 1903. 302 S. Leipzig 1904, K. Prochaska. 1 M.

Wie seine drei Vorgänger, so empfiehlt sich auch der 4. Jahrgang dieses trefflichen illustrierten Jahrbuches der Weltgeschichte durch fesselnde Darstellung, gediegene Abbildungen und hübsche Ausstattung von selbst. Es ist wirklich ein Genuß, die Ereignisse des Jahres in den wichtigsten Kulturländern der Erde noch einmal übersichtlich gruppiert und kritisch beleuchtet an sich vorüberziehen zu lassen. Das Unternehmen sei warm empfohlen.

4. Geschichte des 19. Jahrhunderts. Herausg. vom Kalwer Verlagsverein. Mit vielen Bildern. 2., bis auf die Gegenwart fortgeführte Aufl. 336 S. Kalw 1904, Vereinsbuchh. Geb. 2 M.

Ein unveränderter Abdruck der 1. Auflage, die im 53. Jahresberichte (1900) S. 335 angezeigt worden ist.

VII. Deutsche Geschichte.

1. **Johannes Scherr**, Germania. Zwei Jahrtausende deutschen Lebens. Kulturgeschichtlich geschildert. 6. Aufl. Neu herausg. u. bis auf die Gegenwart fortgeführt von Hans Prutz. 500 S. Text mit ca. 300 Abb. auf Kunstdruckpapier u. 50 Extra-Kunstblättern. Vollst. in 50 Lief. Stuttgart 1904, Union. Je 30 Pf.

Das in vielen Tausenden verbreitete Werk eines unserer fruchtbarsten und beliebtesten volkstümlichen Geschichtsschreiber, Scherrs Germania, liegt hier in einer teilweisen Neubearbeitung vor, die von dem durch zahlreiche andere Werke vorteilhaft bekannten Professor Hans Prutz in München

im Auftrage der Verlagshandlung vorgenommen worden ist. Während Anlage und Ausführung des Ganzen im wesentlichen unverändert geblieben, sind die neuen Ergebnisse der Forschung, soweit sie hier in Betracht kommen konnten, verwertet worden. Auch die gelegentlich allzugroße Schärfe des Ausdrucks und Härte des Urteils, welche den Scherrschen Schriften stets den Stempel eigenartiger Individualität und Originalität aufdrückten, sind gemildert worden. Die Darstellung der Kultur- und Sittengeschichte ist vom neuen Herausgeber bis zur Gegenwart fortgeführt worden. Auf den Text selber werden wir nach Vollendung des Werkes eingehen. Bis jetzt sind uns die ersten 9 Lieferungen zu je 10 Folioseiten zugegangen, die den Gang der Erzählung bis zu Konrad I. von Franken führen. Neben dem Texte ist auf die Illustration die größte Sorgfalt verwendet worden. Außer zahlreichen Bildern im Text, die entweder besonders angefertigte Zeichnungen oder Reproduktionen berühmter Gemälde darstellen, werden dem Werke noch 50 Extra-Kunstblätter beigegeben, auf deren historische Treue wie schöne Ausführung gleichfalls großer Wert gelegt worden ist. Unter den Illustratoren finden sich unsere bedeutendsten Historienmaler aus Vergangenheit und Gegenwart mit den hervorragendsten ihrer Werke vertreten. Dadurch stellt sich die „Germania“ dar als ein Werk von hoher geschichtlicher und künstlerischer Bedeutung, das eine unerschöpfliche Quelle edler Unterhaltung und vornehmen Genusses bildet und dabei von bleibendem Werte ist. Es sei hierdurch warm empfohlen.

2. **O. Kämmel**, Deutsche Geschichte. 2., durchgeseh. u. ergänzte Aufl. 2 Bde. Dresden 1905, C. Damm. Geb. 12,50 M.

I. Teil: Von der Urzeit bis zum Westfälischen Frieden. VIII u. 687 S.
II. Teil: Vom westfälischen Frieden bis zum Ende des 19. Jahrh. 603 S.

Ein prächtiges Werk, vornehm in seiner Ausstattung, fließend in seiner Darstellung, maßvoll und besonnen in seinem Urteil, übersichtlich in seiner Gliederung, gewährt die Lektüre Anregung und hohe Befriedigung. Die Mitte zwischen umfangreichen Werken und kurzgefaßten Handbüchern einnehmend, verbindet es mit angemessener Beschränkung und übersichtlicher Gliederung des Stoffes Lebendigkeit und Anschaulichkeit der Darstellung, rückt die politische Gestaltung der deutschen Geschicke nicht nur in den Vordergrund, sondern macht von ihr auch die ganze Gliederung des Stoffes abhängig, sucht jedoch auch die eigenartige und reiche Kultur nach ihren verschiedenen Seiten hin zur Darstellung zu bringen und neben dem geistigen Leben in Religion, Kunst und Wissenschaft auch die wirtschaftlichen Grundlagen nicht zu vernachlässigen. In der 2. Auflage ist die Darstellung nicht mit 1871 abgeschlossen, sondern bis zum Schlusse des 19. Jahrhunderts fortgesetzt worden, obgleich die Stoffe damit einen inneren Abschluß nicht erreicht haben, da sich ja alle Lebensäußerungen des deutschen Volkes noch im Fluß und in der Entwickelung befinden. Auch hier ist neben den politischen Einrichtungen und Bestrebungen namentlich den sozialen Verhältnissen und dem geistigen Leben auf den verschiedensten Gebieten Rechnung getragen worden, und wenn das natürlich auch sehr knapp geschehen ist, so orientiert es doch ganz gut. Das ganze Werk verdient jedenfalls wärmste Empfehlung.

3. Prof. **Richard Graf du Moulin-Eckart**, Deutschland und Rom. Ein histor. Rückblick. IX u. 215 S. München 1904, J. F. Lehmanns Verl. 3 M.

Der vorliegende historische Rückblick will dem deutschen Volke durch seine Geschichte die Augen öffnen über seine Stellung zum Papsttum.

Er wendet sich daher nicht an die Historiker, sondern an das gesamte deutsche Volk, um ihm zu zeigen, wie von Anfang an die Beziehungen zu Rom durchaus von politischen Interessen beherrscht waren. Die Politik des Päpstlichen Stuhles in Deutschland von den ersten Berührungen der Germanen mit dem römischen Christentum bis zur Gegenwart — so könnte auch der Titel des Buches lauten. Diese Politik muß Deutschlands Interessen aus innerster Notwendigkeit vielfach bekämpfen; wer es daher gut mit Deutschland meint, muß ein Feind Roms und des Ultramontanismus und Jesuitismus sein. Diese Lehre dem deutschen Volke ins Gedächtnis zurückzurufen, war zu allen Zeiten notwendig, aber nie notwendiger als heute, da die quälende Macht des Ultramontanismus wie ein Alp auf der deutschen Nation liegt. Möge des Verfassers Warn- und Mahnruf willige Leser und offene Ohren bei Regierung und Volk finden.

4. Dr. jur. **Th. Frantz**, Der große Kampf zwischen Kaisertum u. Papsttum zur Zeit des Hohenstaufen Friedrich II. VIII u. 205 S. Berlin 1903, C. A. Schwetschke & Sohn. 4 M.

Der große und interessante Kampf zwischen dem Kaisertum und Papsttum zur Zeit des letzten Hohenstaufen, des genialen Friedrich II., bildet in vielen Beziehungen ein Spiegelbild unserer Zeit; denn der Kampf zwischen Staat und Kirche ist gegenwärtig wieder so heftig entbrannt wie damals; wie damals ist die Existenz des Staates, insbesondere des dem Vatikan und den Jesuiten so sehr verhaßten protestantischen deutschen Kaiserreichs, seitens des Papsttums bedroht, dessen durch die Jahrhunderte nie gesättigte Begehrlichkeit in ihrer grenzenlosen Anmaßung von neuem eingesetzt hat mit den Beschlüssen des vatikanischen Konzils vom Jahre 1870. Die lehrreiche Geschichte des deutschen Kaisertums zeigt, wie den maßlosen Ansprüchen der römischen Kurie entgegenzutreten ist, und insbesondere ist der große Kampf zwischen Kaisertum und Papsttum zur Zeit Friedrichs II. eine Mahnung so furchtbarer Art für den modernen Staat, ja auf der Hut zu sein, um die heiligsten Güter unserer schwer errungenen Kultur zu schützen und zu wahren, daß diese Periode der deutschen Geschichte nicht genug beherzigt werden kann. Das etwa sind die leitenden Gesichtspunkte für die vorliegende gründliche Untersuchung, die sich jedoch nicht auf den im Titel angegebenen Zeitraum beschränkt, sondern in einer beinahe die Hälfte des Buches umfassenden Einleitung die Entwickelung der päpstlichen Macht bis auf Innozenz III. und sodann die Theorien über das Verhältnis von Staat und Kirche darstellt, nämlich acht verschiedene Hoheitstheorien des päpstlichen Stuhles und neun staatliche Hoheitstheorien, ehe der eigentliche Kampf Friedrichs II. mit Papst Gregor IX. und Papst Innozenz IV. behandelt wird. Ein Schlußkapitel spricht dann über die Auflösung des deutschen Königtums. In einem besonderen Anhange, Nachweise und Bemerkungen überschrieben, ist zumeist die einschlägige Literatur angegeben. Der Verfasser, der Anhänger der völligen Trennung der Kirche vom Staate ist, wie sie jetzt von Frankreich angebahnt ist, verfügt nach seinem eigenen Geständnis nicht über die olympische Ruhe und klassische Objektivität eines gottbegnadeten Leopold von Ranke, sondern er liebt am rechten Orte und zu rechter Zeit auch ein kräftiges Wort. Das kann einer solchen Schrift nur zum Vorteil gereichen. Möge sie mit dazu beitragen, daß sich die deutsche Energie und Intelligenz aufrafft und sich den Polypenarmen des Ultramontanismus zu entwinden sucht.

5. Dr. **W. Opitz**, Die Helden des Deutschtums. I. Folge: Die Eroberer von Ostdeutschland. 234 S. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. Geb. 3,50 M.

Als das größte Kulturwerk des Mittelalters, das die vereinte Kraft aller deutschen Stämme vollendet hat, gilt die Erwerbung und Besiedelung des deutschen Ostens, jene merkwürdige Bewegung, die, einer neuen Wanderung vergleichbar, die Deutschen wieder in die einst von den Germanen verlassenen Länder führte, wo sie Schritt für Schritt, kämpfend und arbeitend, wiedergewannen, was die Vorfahren im Drang nach dem warmen Süden verschmäht hatten. Die Führer dieser großen Bewegung, die Helden des Geistes und des Schwertes, die die Arbeit lenkten, die Siege vorbereiteten, durchkämpften und ausnützten, die das Deutschtum, deutsches Volk und deutsche Art, aus engen, bedrängten Grenzen herausleiteten und ihm die erweiterte Heimat, den Wirkungskreis für die künftigen Jahrhunderte schufen, diese Helden des Deutschtums sollen im vorliegenden Buche geschildert werden und zwar zunächst die, deren Wirken dem Boden des heutigen Deutschen Reiches galt. Der Stoff ist einfach und rein geschichtlich dargestellt worden unter Preisgabe der phantasievollen Sagen, mit denen die Schriftsteller des Mittelalters die Geschichte der führenden Geister dieses Kolonisationswerkes verwoben und verwirrt haben. Es werden uns 11 Bilder vorgeführt: 1. König Otto der Große und Markgraf Gero. 2. Markgraf Ekkehard von Meißen. 3. Otto, Bischof von Bamberg, der Apostel der Pommern. 4. Konrad von Wettin, Markgraf von Meißen und von der Lausitz, und seine Söhne. 5. Erzbischof Wichmann von Magdeburg. 6. Albrecht der Bär, Markgraf von Brandenburg. 7. Vizelin. 8. Adolf II. von Schaumburg, Graf von Holstein. 9. Heinrich der Löwe, Herzog von Bayern und Sachsen. 10. Im Ordenslande Preußen. Hermann von Salza und Hermann Balke. 11. In Schlesien. Herzog Heinrich der Bärtige und Heinrich der Fromme. — Aus diesem Verzeichnis geht schon hervor, daß die Kolonisten allen deutschen Stämmen angehörten, die, indem sie sich dem neugewonnenen Boden anpaßten und, wo sie zusammen wohnten, in gemeinsamer Arbeit die alten Stammesunterschiede überwanden und sich einander angleichen lernten, neue Landschaften und neue Spielarten des deutschen Volkstums bildeten, so daß Schleswig-Holsteiner, Mecklenburger, Pommern und Preußen, Brandenburger, Schlesier und Obersachsen entstanden. Unsere deutsche Jugend eingehender, als es im Geschichtsunterricht der Schule geschehen kann, mit dieser großen Kulturtat des Deutschtums, die ja im Grunde genommen an der deutschen Ostgrenze noch heute nicht ganz abgeschlossen ist, bekannt zu machen, ist die verdienstvolle Aufgabe vorliegenden, mit einer Reihe sehr hübscher Illustrationen ausgestatteten Buches, dessen gutem Inhalt in einfacher Form wir recht zahlreiche Leser wünschen.

6. **Johannes Janssen**, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. VII. Band: Schulen u. Universitäten, Wissenschaft u. Bildung bis zum Beginn des 30jähr. Krieges. Ergänzt u. herausg. von Ludwig Pastor. 13. u. 14., vielf. verb. u. verm. Aufl. LIV u. 766 S. Freiburg 1904, Herdersche Verlagsh. 8,60 M.

Dieser Band des bis jetzt achtbändigen großen Werkes enthält, ebenso wie der 6. und 8. Band, ausschließlich Kulturgeschichte. Er ist von Janssen als unvollendetes Manuskript hinterlassen und von dem Innsbrucker Professor Ludwig Pastor, seinem Freunde und Schüler, ergänzt und herausgegeben worden. Der erste Teil beschäftigt sich ausschließlich mit

den Schulen und Universitäten im Zeitalter der Reformation bis zum Beginn des dreißigjährigen Krieges. Da wird uns zumeist unter wörtlicher Anführung zahlreicher Geschichtsquellen erzählt vom Verfall der alten Schulen seit der Kirchenspaltung, den Volksschulen, den neugegründeten protestantischen Lateinschulen und Gymnasien, den gelehrten Schulen in katholischen Gebieten, von dem Schuldrama bei den Protestanten und den Katholiken, von den Universitäten unter katholischen Obrigkeiten und der akademischen Tätigkeit der Jesuiten und zuletzt von den protestantischen Universitäten. Schon aus dieser Inhaltsangabe des ersten Teils geht klar hervor, daß das katholische Schulwesen von dem protestantischen säuberlich geschieden behandelt wird, und wer es nicht wissen sollte, wird schon nach der Lektüre weniger Seiten merken, daß er es hier mit einem katholischen Verfasser zu tun hat, der zwar, nach seinen eigenen Worten, an konfessionelle Verhetzung nicht gedacht hat, auch die objektive Wahrheit über alles stellt, in dessen Kopfe sich aber diese objektive Wahrheit doch vielfach anders spiegelt als in dem eines Protestanten, so daß vieles in ungünstige Beleuchtung gerückt wird, was einem Protestanten wert und teuer ist. Tritt der katholische Standpunkt des Verfassers und des Bearbeiters, der mit der Herausgabe dem ausdrücklichen Wunsche Papst Leos XIII. entsprach, schon im ersten Teile scharf und bestimmt hervor, so noch mehr im zweiten Teile, in dem uns von den humanistischen Studien, vom Rechtsstudium und der Rechtswissenschaft, der Geschichtschreibung, der Mathematik und Astronomie, den Naturwissenschaften, der Heilkunde, der Philosophie und Theologie der Protestanten, der Philosophie und Theologie der Katholiken, den Übertragungen der Heiligen Schrift in die deutsche Sprache bei Katholiken und Protestanten, der Predigt bei Katholiken und Protestanten, der Bücherzensur, der Buchdruckerei und dem Buchhandel und dem Zeitungswesen erzählt wird. Da werden überall die Verdienste Luthers und der Reformation zu schmälern, Katholizismus und Jesuitismus zu verherrlichen gesucht. Man wird bei der Lektüre das Gefühl nicht los, daß hier unter dem Deckmantel scheinbarer Objektivität doch nur der katholischen Wahrheit zum Siege verholfen werden soll. Sonst trägt auch dieser Band in Anordnung und Darstellung das charakteristische Janssensche Gepräge und gewährt eine reiche Fundgrube an Material und Literatur für den, der danach sucht.

7. **H. v. Zwiedineck-Südenhorst,** Deutsche Geschichte von der Auflösung des alten bis zur Errichtung des neuen Kaiserreichs (1806—1871). III. Band: Die Lösung der deutschen Frage u. das Kaisertum der Hohenzollern (1849 bis 1871). X u. 504 S. Stuttgart 1905, J. G. Cotta Nachf. 6 M.

Band I des Werkes ist im 52. Jahresberichte (1899) S. 325, Band II im 56. Jahresberichte (1903) S. 427 angezeigt worden. Der vorliegende Schlußband verbreitet sich, wie schon der Titel besagt, in zwei großen Kapiteln über die Lösung der deutschen Frage von 1849—1866 und über das Kaisertum der Hohenzollern von 1867—1871. Nach der gescheiterten Revolution und den mißglückten Reformversuchen der Jahre 1848 und 1849 erfolgte die Rückkehr zum alten Bundeselend und Bundessiechtum, bis durch die Thronbesteigung Wilhelms I. und die Berufung Bismarcks zum preußischen Ministerpräsidenten, sowie durch die schleswig-holsteinische Frage auch die Frage der Bundesreform immer schärfer und bestimmter ihrer Lösung harrte, die sie dann im Kriege von 1866 erfuhr. All das wird uns mit der Gründlichkeit und dem maßvoll be-

sonnenen Urteil erzählt, das wir schon bei Besprechung der ersten beiden Bände hervorgehoben haben. Der zweite Teil verbreitet sich sodann über die Vergrößerung Preußens infolge des Krieges, über den Norddeutschen Bund und über den deutsch-französischen Krieg mit der Wiederaufrichtung des deutschen Kaisertums. Unter Benutzung der neuesten Geschichtsquellen, soweit sie zu Gebote stehen, verfaßt, bietet das nun abgeschlossene Werk in vortrefflicher Darstellung die politische Geschichte des 19. Jahrhunderts und liefert so die Grundlagen für das Verständnis der Gegenwart. Es sei zum Gebrauch warm empfohlen.

8. Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Jedes Bändchen geh. 1 M., geb. 1,25 M.

Nr. 14. Dr. Eduard Otto, Das deutsche Handwerk in seiner kulturgeschichtlichen Entwicklung. 2., durchgeseh. Aufl. Mit 27 Abb. auf 8 Tafeln. VI u. 154 S.

Nr. 57. Prof. Dr. Ludwig Pohle, Die Entwicklung des deutschen Wirtschaftslebens im 19. Jahrh. 5 Vorträge. VI u. 132 S.

Nr. 53. Prof. Dr. Ottokar Weber, 1848. 6 Vorträge. VIII u. 138 S.

Nr. 14 enthält den im wesentlichen unveränderten Abdruck der 1. Auflage, die im 53. Jahresberichte (1900) S. 347 anerkennend angezeigt worden ist.

Die in Nr. 57 zusammengefaßten fünf Vorträge über die Entwickelung des deutschen Wirtschaftslebens im 19. Jahrhundert sind zunächst als Lehrgang des Freien Deutschen Hochstiftes in Frankfurt a. M. gehalten worden. Der erste Vortrag gibt zunächst einen Überblick über den Gesamtverlauf der wirtschaftlichen Entwickelung Deutschlands im letzten Jahrhundert und untersucht dabei insbesondere die Veränderungen, welche der Gesamtcharakter der deutschen Volkswirtschaft in diesem Zeitraume erfahren hat. Der zweite Vortrag behandelt alsdann die Entwickelung der Landwirtschaft unter dem Einfluß der Agrarreformen und dem Drucke der zunehmenden Bevölkerung, der dritte die Lage von Handwerk und Hausindustrie, der vierte die Entwickelung der Großindustrie mit ihren Begleiterscheinungen, nämlich der industriellen Kartellbewegung und der Entstehung der gewerblichen Arbeiterfrage, der fünfte endlich die Wandlungen von Handel und Verkehr. Wenn auch in einer solch knappen Darstellung die begründenden Einzeltatsachen und die statistischen Ziffern naturgemäß viel spärlicher auftreten als in den umfangreichen Werken über denselben Gegenstand, z. B. in Lamprechts „Zur jüngsten deutschen Vergangenheit" 2. Band oder in Sombarts „Die deutsche Volkswirtschaft im 19. Jahrhundert", so liest sich doch die Darstellung sehr gut und reicht zu einer ersten Orientierung völlig aus.

Nr. 53 enthält auf Grund eines reichen Materials in knapper Form eine Darstellung der wichtigsten Ereignisse des Jahres 1848. Da sich die große Bewegung dieses Jahres nicht auf Frankreich beschränkt, sondern sich über nahezu ganz Europa verbreitet, so geht Verfasser zunächst den allgemeinen Ursachen der Revolution nach, schildert dann den Ausbruch derselben in Paris, ihr Übergreifen auf Wien und Berlin und ihre gewaltige Ausdehnung in den österreichischen Ländern, während die preußischen Provinzen meist ruhig bleiben. Eine eindrucksvolle Beleuchtung erfährt auch die besonders in Frankfurt spielende deutsche Frage, das Frankfurter Parlament, die Wahl König Friedrich Wilhelms IV. zum

deutschen Kaiser, die Ablehnung desselben und die Wiederherstellung des Deutschen Bundes. Auch das Abschwellen der Bewegung in Preußen, Österreich und Frankreich wird erörtert, zugleich aber auf die Wirkungen der Revolution hingewiesen. Auch dieses Bändchen liest sich sehr gut, da Verfasser einfach schreibt, dem Beweggrunde im Handeln der einzelnen Personen und Parteien nachgeht, in objektiver Weise den rechts und links auftretenden Extremen gerecht zu werden sucht und die Höhepunkte der Entwickelung wirksam herauszuarbeiten versteht.

9. Dr. **Annie Mittelstädt**, Der Krieg von 1859. Bismarck u. die öffentliche Meinung in Deutschland. X u. 184 S. Stuttgart 1904, J. G. Cotta Nachf. 3,60 M.

Die vorliegende Arbeit will auf Grund des publizistischen Materials ein Stimmungsbild des Jahres 1859, seines so vielfach schwankenden und wechselnden politischen Empfindens, seiner Zwiespältigkeit und Verworrenheit geben. Sie zerfällt in drei Teile, von denen jeder wieder nach denselben Gesichtspunkten dreifach gegliedert ist. Der erste Teil behandelt die im Titel angegebene Frage bis zum Ultimatum Österreichs vom 23. April 1859, der zweite Teil führt die Behandlung bis zum Frieden von Villafranca am 11. Juli 1859 fort, und der dritte schildert die preußische Politik und die deutsche Publizistik von 1859 nach dem italienischen Kriege. Jeder dieser drei Teile gliedert sich wieder dreifach: Zuerst wird die preußische Regierungspolitik geschildert, dann Bismarcks Stellung zur Kriegsfrage und während des Krieges erörtert und endlich die deutsche Publizistik charakterisiert. Diese dritte Unterabteilung beansprucht den größten Raum im Buche; es ist immer zuerst von der großdeutschen, dann der kleindeutschen und endlich der preußischen Publizistik die Rede. Innerhalb der großdeutschen Publizistik wird wieder gruppiert in ultramontane, reaktionäre, liberale und demokratische Publizistik. Es sind also die publizistischen Stimmen, welche in Zeitungen, Zeitschriften und Broschüren tadelnd, lobend, Ziele weisend die öffentliche Meinung vertraten, nicht gegliedert nach den politischen Parteien, weil keine derselben ein festes Programm in den beregten Fragen besaß, sondern nach der Stellung, die sie zur deutschen Frage nahmen, in Großdeutsche, Kleindeutsche und Preußische. Die Verfasserin hat überall ganz genau die Quellennachweise angegeben und sich größtmöglichster Knappheit befleißigt. Aus ihrer Darstellung geht klar hervor, daß das Jahr 1859 ein Jahr aus der Werdezeit des Reiches ist. Dem Deutschen von heute freilich, der das mächtige Wirken einer nach außen festgeschlossenen Nation täglich spürt, sind jene Tage der politischen Zerrissenheit des Vaterlandes mit ihrem Ringen um die nationale Einheit fast fremd geworden. Unter den damals Lebenden aber lagen Gegenwart und Zukunft des deutschen Vaterlandes klar, scharf umrissen und deutlich nur vor dem Auge seines größten Sohnes, Bismarcks, dessen Anteil an der preußischen Politik von 1859 zwar gering war, dessen mächtige Persönlichkeit aber auch als Zuschauer jenseits der Landesgrenzen — er war damals Gesandter in Petersburg — überragend wirkte, so daß, an ihm gemessen, der im nächsten Jahrzehnt der deutschen Sehnsucht die Erfüllung gab, alle politische Arbeit der anderen klein, gedankenarm und matt erschien. — Die Arbeit ist jedenfalls eine wertvolle Bereicherung der historischen Literatur für den Kampf um die Vorherrschaft in Deutschland, für das Werden von Kaiser und Reich.

10. Prof. Dr. **Wilhelm Busch**, Das deutsche große Hauptquartier u. die Bekämpfung von Paris im Feldzuge 1870—71. 82 S. Stuttgart 1905, J. G. Cotta Nachf. 2 M.

Verfasser zeigt in seiner vortrefflichen Untersuchung, gestützt auf ein reiches, in zahlreichen Anmerkungen angegebenes Quellenmaterial, wie tief die Meinungsverschiedenheiten und persönlichen Gegensätze der führenden Männer in den verschiedenen Stadien der Pariser Belagerung gewesen sind: Bismarck und Roon auf der einen, Moltke und Blumenthal auf der andern Seite. „Und doch wurde die Kraft der in ihrem Hader feindselig Auseinanderstrebenden durch die überlegene Kraft des Staatsinteresses, dem sie unter König Wilhelms monarchischer Führung dienten, zu dem einen gemeinsamen Ziele hingedrängt, dem keiner von ihnen je untreu zu werden vermochte." Und wenn auch in dem erbitterten Kampf der Meinungen vor der belagerten Stadt keiner dem andern das Zugeständnis seines Irrtums gemacht und mancher auch weiterhin zähe daran festgehalten hat, gar keinen Irrtum begangen zu haben, so sind doch die voneinander in bitterem Groll geschiedenen Helden umstrahlt von dem leuchtenden Ruhmesglanze, der von der Kaiserkrone ausstrahlte und sie mit dem greisen Monarchen untrennbar verband. Die Studie gewährt äußerst interessante Einblicke in jenes gewaltige Ringen um Paris, das Herz Frankreichs.

11. Dr. **Wohlrabe**, Deutschland von heute. Ein Ergänzungsband zu jedem Volks- und Fortbildungsschul-Lesebuche. Teil I: Meer und Flotte. 160 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Das Buch will dem Lesebedürfnis der älteren Volks- und Fortbildungsschüler entgegenkommen und ihnen „das Heute von Land und Leuten, Leben und Streben des lebenden Geschlechts, Arbeit und Arbeitsaufgaben des Tags" vor Augen führen. Dieser erste Teil, dem zwei in sich abgeschlossene Fortsetzungen über „Unser Heer" und „Stadt und Land" folgen sollen, führt in abgerundeten Einzelbildern und Gedichten von den verschiedensten Verfassern vor, was „Meer und Marine, See und Schiffahrt, Wasser und Woge uns bietet, bringt und nimmt", indem er 14 Lesestücke von der deutschen Meeresküste, 9 über Handel und Wandel zur See, 15 über unsere Kriegsmarine, 5 über deutsche Kolonien und Siedelungen und 7 über das Leben unserer Marinesoldaten bringt. Die einzelnen Nummern sind geschickt ausgewählt, und wenn manches Zahlenmaterial darin auch schnell veralten wird, so wird das hübsch ausgestattete Buch doch die Augen unserer Jugend für vieles öffnen, was ihr sonst fremd geblieben wäre. Besonders glücklich ist der Gedanke, den Stoff nicht in der geschlossenen Betrachtungsweise der Fachschrift, sondern in Form von einzelnen, voneinander unabhängigen Lesestücken vorzuführen, so daß dadurch das Buch sich als Flottenbuch für Volks- und Fortbildungsschüler erweist und die breiteren Schichten der deutschen Jugend für diese hochwichtige Sache der Gegenwart und Zukunft interessiert werden.

12. Prof. Dr. **Karl Lamprecht**, Deutsche Geschichte. II. Abteilung: Neuere Zeit. Zeitalter des individuellen Seelenlebens. 1. u. 2. Aufl. Freiburg i. B., H. Heyfelder. 2. Band: (Der ganzen Reihe 6. Band) XVI u. 482 S. 1904. 6 M., geb. 8 M. 3. Band, 1. Hälfte (Der ganzen Reihe 7. Band). XV u. 396 S. 1905. 6 M., geb. 8 M.

Der Leipziger Historiker Professor Lamprecht läßt seine zwölfbändige „Deutsche Geschichte" in drei Abteilungen zu je 4 Bänden erscheinen,

nämlich Urzeit und Mittelalter, Neuere Zeit (16.—18. Jahrhundert) und Neueste Zeit (etwa 1750—1870). Die jüngste Zeit seit 1870 hat er außerdem in einem nunmehr abgeschlossenen zweibändigen Ergänzungswerke „Zur jüngsten deutschen Vergangenheit" behandelt, von dem der sehr umfangreiche zweite Band nachstehend angezeigt wird. Von den vier Bänden der zweiten Abteilung, die neuere Zeit behandelnd, liegt hier der zweite und die Hälfte des dritten Bandes vor. Der Nebentitel, „Zeitalter des individuellen Seelenlebens", bezeichnet eines der Kulturzeitalter, nach denen Lamprecht den Gesamtverlauf der deutschen Geschichte gruppiert. Die tiefere psychologische Fundamentierung dieser Periodisierung der deutschen Geschichte nach Kulturzeitaltern hat der Verfasser in fünf Vorträgen gegeben, welche er im Herbst 1904 in den Vereinigten Staaten teils auf dem wissenschaftlichen Kongresse zu St. Louis, teils zur hundertfünfzigjährigen Jubelfeier der Columbia-Universität in New York gehalten und unter dem Titel „Moderne Geschichtswissenschaft" veröffentlicht hat. Die eingehende Besprechung dieser Vorträge findet sich in der Einleitung zu dem Bericht über Geschichte und unter I, 4, so daß hier auf die Begründung der Bezeichnung „Zeitalter des individuellen Seelenlebens" verzichtet werden kann. Die „Deutsche Geschichte" ist in 25 mit fortlaufender Nummer versehene Bücher gegliedert worden. Die beiden vorliegenden Bände enthalten das 17.—20. Buch. Nachdem das 16. Buch die Darstellung der äußeren Geschicke des deutschen Volkes bis zum Westfälischen Frieden geführt, verbreitet sich das 17. Buch ausschließlich über das geistige Leben des deutschen Volkes im 16. und 17. Jahrhundert, indem es die Voraussetzungen für den Wandel des Seelenlebens vom 16. bis 18. Jahrhundert feststellt, den allgemeinen Charakter des individualistischen Seelenlebens auf der Höhe seiner Entwicklung zeigt, Wissenschaft und Weltanschauung, Pandynamismus und Naturalismus im 16. und 17. Jahrhundert charakterisiert und die darstellenden und bildenden Künste, nämlich Musik, Dichtung, Baukunst und Malerei in ihrer Entwicklung verfolgt. Das 18. Buch gibt dann zumeist eine Darstellung des politischen Lebens im 17. und 18. Jahrhundert, indem es sich zuerst über die wirtschaftliche und soziale Lage nach dem Dreißigjährigen Kriege verbreitet und dabei die bäuerlichen Verhältnisse und die wirtschaftlichen Zustände des Bürgertums betrachtet, sodann die politische Lage nach dem Dreißigjährigen Kriege für Kaiser, Reich und Reichsstände beleuchtet, im Anschluß an die Stellung der Reichsfürsten zu Kaiser und Reich den allgemeinen Verlauf der Durchbildung des Absolutismus charakterisiert und zuletzt die Entwicklung der souveränen Territorien bis ins 18. Jahrhundert verfolgt, wobei auch des Heeres als eines Machtmittels des absoluten Staates und der staatlichen Fürsorge für Gewerbe, Handel und Verkehr gedacht wird.

Das 19. und 20. Buch enthalten die Fortsetzung der Darstellung des individuellen Seelenlebens im 18. Jahrhundert. Im 19. Buch wird zunächst eine Übersicht über die fremden Kultureinflüsse vom 16. bis ins 18. Jahrhundert, vornehmlich des italienischen und französischen Einflusses, gegeben, dann das Auftauchen neuer Ideale weltmännischer und gelehrter Bildung und deren Verbreitung in den führenden Schichten der Fürsten, des Adels und des Bürgertums geschildert, sodann die Höhezeit und die Grenzen des rationalistischen Denkens charakterisiert, wobei der Mechanik und Astronomie, der Metaphysik und den Geisteswissenschaften besondere Kapitel gewidmet sind, und zuletzt der Aufklärung und dem Pietismus eine recht eingehende Darstellung gewidmet. Das 20. Buch ist ausschließlich der

Betrachtung der Kunst des 18. Jahrhunderts gewidmet. Da wird zunächst Architektur, Bildnerei und Malerei des Barocks und des Rokokos in Deutschland und Frankreich geschildert und der allgemeine Charakter der Renaissancekunst gekennzeichnet, sodann der Dichtung der Renaissance, nämlich der Lyrik, der Satire und dem Drama sowie dem volkstümlichen Roman ein umfangreiches Kapitel gewidmet und zuletzt Musik und Dichtung im Zeichen beginnender Unterströmung eines neuen Gemütslebens und im Übergang zu einem neuen Kulturzeitalter dargestellt. — Diese kurze Skizzierung des Inhalts läßt den reichen Inhalt der beiden Bände wenigstens ahnen. Über die Darstellung selbst braucht man kein Wort der Anerkennung zu verlieren; daß sie von der ersten bis zur letzten Seite fesselt und hohen Genuß gewährt, ist bei Lamprecht selbstverständlich. Und so reihen sich auch diese beiden Bände den fünf vorangegangenen würdig an.

13. Prof. Dr. **Karl Lamprecht**, Zur jüngsten deutschen Vergangenheit. II. Ergänzungsband zur „Deutschen Geschichte". 1. u. 2. Aufl. Freiburg i. Br., H. Heyfelder. 1. Hälfte: Wirtschaftsleben. — Soziale Entwicklung. XVIII u. 520 S. 1903. 7 M., geb. 9 M. 2. Hälfte: Innere Politik. — Äußere Politik. XVIII u. 761 S. 1904. 9 M., geb. 11 M.

Wie aus der vorhergehenden Anzeige des Hauptwerkes der „Deutschen Geschichte" von Karl Lamprecht bereits ersichtlich ist, hat der Verfasser seinem Hauptwerke ein Ergänzungswerk, „Zur jüngsten deutschen Vergangenheit" betitelt, hinzugefügt, dessen erster Band, Tonkunst, bildende Kunst, Dichtkunst und Weltanschauung enthaltend, im 54. Jahresbericht (1901) S. 352 angezeigt worden ist. Es seien hier kurz die dort angegebenen Gründe wiederholt, die den Verfasser zur Herausgabe dieses Ergänzungswerkes bewogen haben. Während seiner Arbeit an dem Hauptwerk ergab sich für den Verfasser die Unmöglichkeit, die Geschichte des nationalen Seelenlebens im 17., 18. und 19. Jahrhundert, also die psychologische Charakteristik des individualistischen und subjektivistischen Zeitalters ohne ganz genaue Kenntnis der psychischen Strömungen der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart darzustellen. Es stellte sich für ihn heraus, „daß die Unterschiede der seelischen Zeitalter der neuen und neuesten Zeit, so evident und bedeutend sie an sich sind, doch bis in die eben noch mögliche feinste Ausgestaltung ihres Wesens hinein nur dadurch klargelegt werden können, daß man die jeweils untersuchte Periode bis ins Kleinste mit der vorhergehenden und der folgenden vergleicht". Diesem Grundsatze entsprechend hat er schon im ersten Ergänzungsbande die vorliegenden Tatsachen über Tonkunst, bildende Kunst, Dichtung und Weltanschauung der jüngsten Zeit nicht einfach nebeneinander gestellt, sondern vielmehr den entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhang der Periode der Reizsamkeit, in der wir leben, mit den voraufgegangenen Perioden aufgesucht und scharf betont.

Der vorliegende zweite Ergänzungsband gliedert sich in zwei starke Abteilungen. In der ersten Abteilung wird das Wirtschaftsleben und die soziale Entwicklung, in der zweiten die innere und äußere Politik des Deutschen Reiches in der jüngsten Vergangenheit dargestellt. Die erste Abteilung beschränkt sich jedoch nicht darauf, die deutsche Wirtschafts- und Gesellschaftsentwicklung der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart vom speziell national- und sozialökonomischen Standpunkte darzustellen, sondern es ist auch hier der allgemein entwicklungsgeschichtliche und sozial-

psychologische Standpunkt gewählt, so daß die Darstellung eines weit zurückreichenden und breiten Unterbaues bedurfte und die bisher geltende Lehre von den Wirtschaftsstufen durch eine neue psychologische Theorie dieser Stufen ersetzt, sowie das Verhältnis von Naturwissenschaft, Technik und Volkswirtschaft im Verlaufe der Entwicklung wenigstens des 15. bis 19. Jahrhunderts klargelegt werden mußte. Der Erledigung dieser Aufgabe ist Seite 1—114 gewidmet, so daß also auf diesen Seiten der Umriß einer Entwicklungsgeschichte des deutschen Wirtschaftslebens und die entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhänge zwischen Wirtschaftsleben, Naturwissenschaft und Technik vom hohen Mittelalter bis zur Gegenwart geboten werden. Daran reihen sich umfangreiche Kapitel über den modernen Verkehr und seine Folgen, über die Fortbildung der Gütererzeugung und über die wirtschaftliche Entwicklung der freien Unternehmung. Auch die zweite Seite des deutschen Lebens in der jüngsten Vergangenheit, die Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens, ist sozialpsychisch und entwicklungsgeschichtlich dargestellt. Auch hier greift der Verfasser vielfach auf vergangene Jahrhunderte zurück, so daß überall der Zusammenhang mit der Vergangenheit gewahrt bleibt.

Die zweite Hälfte des zweiten Bandes verbreitet sich auf 761 Seiten über die innere und äußere Politik des deutschen Reiches in der jüngsten Vergangenheit. Daß bei diesem Umfange die Darstellung nicht skizzenhaft, sondern mit systematischer Ausführlichkeit erfolgt ist, ist selbstverständlich. Auch hier sucht Verfasser erst einen sicheren Standpunkt zu gewinnen, indem er auf Seite 3—50 den Einfluß der Wirtschafts- und Sozialgeschichte auf die Gestaltung der inneren und äußeren Politik untersucht, dann nach den Ursachen für die Ausbildung eines Zeitalters der Reizsamkeit forscht und die Stufen dieser Reizsamkeit und ihre Einwirkung auf politische Naturen prüft, um dann den Zusammenhang der Periode der Reizsamkeit mit den politischen Nachwirkungen vorangegangener älterer seelischer Strömungen herzustellen und zuletzt einen kurzen Blick auf die politischen Parteien der Gegenwart, insbesondere das Zentrum, zu werfen. Die Darstellung der inneren Politik erfolgt dann auf etwa 400 Seiten in 6 großen Abschnitten, wobei sich Verfasser verbreitet über die Entwicklung der alten Parteien, die Fortbildung des Parteiwesens, über die Entwicklungsmomente der Reichsverfassung und die äußere Sicherung des Reiches, über den Ausbau des Reiches zu den Zeiten Kaiser Wilhelms I. unter der Einwirkung vornehmlich der freien Unternehmung und des vierten Standes, über die Wandlung der Parteien unter Kaiser Wilhelm II. und die veränderte Wirtschafts- und Sozialpolitik, sowie über neue Bahnen in Schul- und Kirchenpolitik und über das Verhältnis der Reichseinheit zu den Bundesstaaten. Auch die Darstellung der äußeren Politik auf etwa 300 Seiten erfolgt in 6 Abschnitten: die Entwicklung des deutschen Volksgebietes vornehmlich außerhalb des Reiches, die Entwicklung der Auswanderung, die Entwicklung deutscher Interessen auf außerdeutschem Gebiete, moderne Expansion, moderner Staat und Weltpolitik, Kolonialpolitik, Weltpolitik. Personen- und Sachregister schließen den Band. — Daß die Darstellung geistvoll und fesselnd, bei aller Ausführlichkeit im ganzen doch knapp und treffend im einzelnen ist und eine Fülle neuer Gesichtspunkte gibt, ist bei Lamprecht selbstverständlich. Für diese erste gründliche Zusammenfassung des deutschen Lebens der jüngsten Vergangenheit in entwicklungsgeschichtlichem Zusammenhange darf das gebildete Deutschland dem Verfasser von Herzen dankbar sein. Möchte das Werk recht viele Leser finden.

VIII. Spezielle Landesgeschichte.

1. Hohenzollern-Jahrbuch. Forschungen u. Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. Herausg. von Paul Seidel. 8. Jahrg. 1904. VIII, XVIII u. 243 S. Folio. Leipzig 1904, Giesecke & Devrient. 20 M.

So oft man auch einen Band des Hohenzollern-Jahrbuches in die Hand nimmt, immer wird man gefesselt von der Reichhaltigkeit und Schönheit der Illustrationen und der mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und Genauigkeit gepaarten Gediegenheit des Inhalts. In einer einleitenden Festschrift zur Verbindung des Kronprinzen Wilhelm mit der Herzogin Cecilie zu Mecklenburg-Schwerin untersucht der Herausgeber die Beziehungen der Häuser Mecklenburg und Hohenzollern zueinander. Der Artikel ist mit einer ganzseitigen Photogravüre des Kronprinzenpaares und mit zahlreichen Porträts und Siegelabdrücken sowie Unterschriften von Personen aus beiden Herrscherhäusern illustriert. Als besonderen Anhang enthält er eine vom Archivar Dr. Schuster in großer Übersichtlichkeit aufgestellte Konsanguinitätstafel der Häuser Hohenzollern und Mecklenburg, die, mit dem Grafen Friedrich I. von Zollern, † um 1134, und Niklot, dem Fürsten der Obotriten, † 1160, beginnend, bis herab auf das Kronprinzenpaar führt und jedenfalls sehr dankenswert ist. Daran schließt sich ein reich illustrierter Artikel — er enthält allein 6 ganzseitige Radierungen — des Professors Wolfgang von Öttingen in Berlin über „Daniel Chodowieckis Arbeiten für Friedrich den Großen und seine Darstellungen der königlichen Familie", der sehr viel des Interessanten bietet und mit einem Teil der zahlreichen Werke dieses berühmtesten Kleinmeisters des deutschen Kupferstiches im 18. Jahrhundert bekannt macht. Mit einem kurz begründeten Artikel als Einleitung stellt dann Dr. Georg Schuster die Stammtafel des Urstammes der Zollern und der Burggrafen von Nürnberg von Friedrich I. bis Friedrich VI. auf, worauf Professor Reinhold Koser, der Biograph Friedrichs des Großen, auf Grund zum Teil noch ungedruckter Quellen ein Bild der letzten Lebenstage König Friedrich Wilhelms I. entwirft. Daran schließt sich eine mit 10 Vollbildern illustrierte Arbeit des Herausgebers über die Bildnisse der brandenburgisch-preußischen Herrscher vom Großen Kurfürsten bis zu Kaiser Wilhelm II., und zwar ist nur die Wiedergabe der Köpfe erfolgt nach dem in großen Kupferdrucken unter dem Titel „Die Monarchen des Hauses Hohenzollern" herausgegebenen Werke des Verfassers. Die Aufnahmen sind vorzüglich, und der Beschauer wird dadurch in den Stand gesetzt, von den besten Bildnissen unserer preußischen Herrscher eine wirklich zuverlässige Vorstellung zu gewinnen. Daran reiht sich eine ziemlich umfangreiche Arbeit über die älteste Geschichte des Domes und Domstiftes zu Köln-Berlin bis zum Jahre 1535 aus der Feder des verstorbenen Professors Friedrich Wagner, die nach Fertigstellung des Berliner Domes sicher das Interesse vieler erwecken wird, wenn sie ja nun leider, auch vorläufig wenigstens, ohne Fortsetzung bleiben wird. Der folgende mit etwa 90 Abbildungen versehene Aufsatz aus der Feder des Dr. Klinkenborg berichtet über die Siegel der Landesherren der Mark Brandenburg von 1415 bis 1688, während alsdann Professor Dr. Ernst Berner kurz über die Brautfahrt des Prinzen Heinrich von Preußen im Jahre 1751 erzählt und Professor Dr. Hans Droysen über Friedrichs des Großen Druckerei im Berliner Schlosse berichtet. Ein sehr umfangreicher,

mit Illustrationen und Autographen ausgestatteter Artikel Heinrich Borkowskis beschäftigt sich mit den Erziehern und der Erziehung König Friedrich Wilhelms I., wozu als Ergänzung dienen die in französischer Sprache erfolgten Aufzeichnungen von Johann Philipp von Rebeur über seine Tätigkeit als Informator Friedrich Wilhelms I. Daran reihen sich noch zwei umfangreiche, reich illustrierte Arbeiten: Das Potsdamer Stadtschloß bis zu Friedrich dem Großen vom Herausgeber und Gustav Adolfs Gemahlin Maria Eleonore von Brandenburg von Dr. Fritz Arnheim, die uns den II. Teil der Biographie, die Jahre der Ehe, bietet, während der I. Teil im Jahrbuch 1903 enthalten war und ihre an Romantik fast überreichen Erlebnisse seit 1632 später erscheinen sollen. In dem Anhang, Miscellanea Zollerana betitelt, berichtet dann der Herausgeber noch über Miniatur-Email-Bildnisse im Hohenzollernmuseum, Reinhold Koser über Friedrich den Großen in Steinsfurt, dem Dorfe, von wo er seine Flucht im Jahre 1730 bewerkstelligen wollte, besonders aber Ernst Berner über die weiße Frau in Berlin im Jahre 1660. Auch dieser Band mit seinem durchaus vornehmen Gepräge verdient ebenso wie seine sieben Vorgänger die wärmste Empfehlung.

2. Dr. **Ludwig Hahn**, Leitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus. Mit Tabellen u. 1 Zeittafel. 51. Aufl. 272 S. Berlin 1904, J. G. Cotta Nachf. Geb. 1 M.

Es erscheint wohl überflüssig, ein Buch, das seit seinem ersten Erscheinen im Jahre 1855 noch weitere 50 Auflagen erlebt hat, noch besonders zu empfehlen. Der Erfolg spricht hinreichend für das Buch. Die „Vaterländische Geschichte" ist die brandenburgisch-preußische, die bis zur Gegenwart fortgeführt ist.

3. † Dr. **Gottlob Schumann** u. † **Wilhelm Heinze**, Leitfaden der preußischen Geschichte. 5. Aufl. Herausg. von K. Dagesförde. VIII u. 239 S. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 1,80 M.

Die früheren Auflagen sind wiederholt im Pädagogischen Jahresbericht angezeigt worden, so z. B. die dritte 1895, die vierte 1901, so daß, da wesentliche Veränderungen nicht vorliegen, dieser kurze Hinweis genügt.

4. **Heinrich Menges**, Sagen und Geschichten in schulmäßiger Darstellung für den heimatkundlichen Unterricht der Mittelstufe elsaß-lothringischer Volksschulen. Unter Mitwirkung vieler Lehrer u. Lehrerinnen bearb. VIII u. 152 S. Straßburg 1904, Fr. Bull. 2 M.

Das Heft zerfällt in drei Teile. Der erste bringt einen Vortrag über die Verwertung der Sage im Unterricht, in dem auch ein Lehrplan der Heimatkunde für die Mittelstufe zu Lützelstein eingeschoben ist; der zweite enthält 94 für die Mittelstufe einer elsaß-lothringischen Schule geeignete bekanntere Sagen und Geschichten des Landes, in denen eben auch ziemlich viel historischer Stoff vertreten ist; der dritte bringt 39 Nummern aus der Ortsgeschichte und Ortssage der Kreisschulinspektion Saarunion, dem Aufsichtskreise des Herausgebers. Unter den Sagen des zweiten Teiles findet sich aus der deutschen Heldensage auch „Walter und Hildegunde" und „Aus der Nibelungensage". Die einzelnen Nummern sind in kleine Abschnitte gegliedert und jeder Abschnitt mit einer Überschrift versehen worden. Die „schulmäßige Darstellung" besteht darin, daß der kindliche Erzählton zu treffen versucht worden ist. Das Büchlein ist für die Hand der Lehrer und Lehrerinnen bestimmt und soll ihnen den zer-

streuten Stoff zusammentragen und in der erwünschten Form darbieten, um ihnen Zeit und Mühe zu ersparen. Inwieweit aus dem reichen Sagenschatze der Reichslande die geeignetsten Sagen ausgewählt sind, entzieht sich unserer Beurteilung. Jedenfalls verdient die heimatliche Sage in allen Schulen unseres Vaterlandes die hier im Vortrage ihr angewiesene Stellung.

5. **Leipzig in Geschichten u. Bildern.** Heimatkundliche Lesestücke zur Ergänzung der Leipziger Schullesebücher. Herausg. von einer Kommission des Leipziger Lehrervereins. 160 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. Geb. 1,20 M.

Ein prächtiges, dabei erstaunlich billiges Buch, zu dem man die Leipziger Schulen nur beglückwünschen kann; wird doch hier der Versuch gemacht, Leipzig in seiner Vergangenheit und Gegenwart in abgerundeten Lesestücken vorzuführen und damit die Leipziger Schullesebücher, die gleichfalls schon eine Menge Lesestoffe aus der engsten Heimat enthalten, durch heimatkundliche Stoffe zu ergänzen und zu bereichern, so daß die Heimat mehr und mehr in den Mittelpunkt des Leseunterrichts tritt. Die Lesestücke aus Leipzigs Vergangenheit sind zumeist kulturgeschichtlichen Inhalts, während die Nummern aus der Gegenwart meist geographischen Charakter tragen. Die einzelnen Stücke, unter denen sich auch vereinzelt Quellenstücke befinden, sind der einschlägigen Literatur entnommen, manche unter ihnen wohl auch für den Zweck des Buches besonders geschrieben worden. Geschichte und Geographie erfahren eine gleich dankenswerte Ergänzung und Belebung, und selbst die Literaturgeschichte ist durch Lesestücke über Gellert, Goethe, Schiller, Körner angemessen vertreten. Durch die Herausgabe des Heftes hat sich der Leipziger Lehrerverein zweifellos ein großes Verdienst erworben.

6. Prof. Dr. **R. Jordan,** Zur Schlacht bei Frankenhausen. (Zur Geschichte der Stadt Mühlhausen i./Thüringen. Heft 4.) Hierzu ein Plan von Frankenhausen u. Umgegend. 52 S. Mühlhausen i./Thür. 1904, Dannersche Buchdr. 1 M.

Ohne zu seiner Untersuchung neue Quellen benutzt zu haben, weil solche das Mühlhäuser Archiv nicht bietet, macht Verfasser doch den Versuch, auf Grund der bisher schon bekannten Berichte durch erneute Gruppierung vielleicht doch die Möglichkeit eines besseren Verständnisses der Ereignisse zu erreichen, da jeder, der tiefer in den Zusammenhang der Dinge einzudringen gewöhnt ist, hier wie vor einem Rätsel steht und mit Droysen bekennen muß: „Wir wissen nun, wie wenig wir wissen." Wer sich für diese Teilbewegung der großen sozialen Revolution des Jahres 1525 interessiert, dem sei die kleine Schrift bestens empfohlen.

7. **Mitteilungen des Freiberger Altertumsvereins mit Bildern aus Freibergs Vergangenheit.** Herausg. von **Konrad Knebel.** 39. u. 40. Heft. 184 u. 114 S. Freiberg i. S. 1903, Gerlachsche Buchdr. Je 2 M.

Den größten Raum dieser immer interessanten Mitteilungen nimmt im 39. Heft ein etwa 70 Seiten umfassender Beitrag des Herausgebers zur Kenntnis des älteren Kunsthandwerks in Sachsen, „Rot-, Zinn- und Glockengießer Freibergs", sowie ein gleich umfangreiches Gedenkblatt zum 100jährigen Todestage Gottfried v. Herders über seinen zweiten Sohn „Oberberghauptmann Siegmund August Wolfgang Freiherr von Herder" vom Bergamtsrat Wappler in Freiberg ein. Auch unter den kleineren Mitteilungen findet sich manch interessantes Stück. — Im 40. Heft ist von allgemeinerem Interesse besonders der Aufsatz von Bergamtsrat

Wappler über „Napoleon I. in Freiberg". Auch die „Geschichte des Rathauses zu Freiberg" von Konrad Knebel liest sich recht gut. Jedenfalls trägt der rührige Freiberger Altertumsverein in seinen Heften eine Menge Stoff zur Geschichte der Heimat zusammen und macht ihn der Allgemeinheit zugänglich.

IX. Biographisches.

1. Dr. **Paul Liman**, Der Kaiser. Ein Charakterbild Wilhelms II. Mit einer Photogravüre. 3., unveränd. Aufl. 11.—15. Tausend. VII u. 311 S. Berlin 1904, C. A. Schwetschke & Sohn. 5 M.

Wer den Vorgängen im öffentlichen Leben unseres Volkes offenen Auges folgt und dabei immer wieder der scharf in den Vordergrund aller öffentlichen Diskussion tretenden Persönlichkeit Wilhelms II. begegnet, für den muß es einen eigenen Reiz gewähren, das so vielseitige Charakterbild unseres Kaisers mit seinen Licht- und Schattenseiten von einer höheren Warte aus, von einer charaktervollen, geistvollen Persönlichkeit, wie der Verfasser es ist, mit sicherer, kundiger Hand gezeichnet zu sehen; denn wenn Geschichte nur schreiben darf, wer ein Schaffender ist, wer Tote mit dem eigenen Atem zu beleben weiß, so hat der Verfasser unzweifelhaft die Befähigung für den Beruf eines Geschichtsschreibers, wie auch aus seinem Buche „Fürst Bismarck nach seiner Entlassung" (besprochen auf S. 453) hervorgeht. Zu dem Reiz des Unternehmens, die Persönlichkeit des Kaisers zu zeichnen, gesellt sich aber auch die Notwendigkeit; denn der Kaiser allein ist es, auf dem im letzten Sinne die Verantwortung für Verfehlen und Gelingen aller Unternehmungen im deutschen Vaterlande ruht, dessen Taten und Entschlüsse das Wohl des einzelnen wie der Gesamtheit bedingen; „noch aber hat die Nation in all dem Tasten und Suchen nicht die Gewißheit erlangt, daß nach klaren und unverrückbaren Zielen gesteuert werde, denn noch ist die Geschichte unserer Tage überreich an Widersprüchen, und allzu oft sieht sie die ruhige Erwägung, die stille, zähe Arbeit verdrängt durch das Feuer des Temperaments, durch den Plan einer hochgemuten und starken, aber allzusehr auf sich selbst gestellten Persönlichkeit. Dort aber, wo über das Schicksal von Völkern die Entscheidung fällt, darf nicht der Impuls den Ausgang bestimmen, sondern nur die ruhige, alle Möglichkeiten und alle Folgen sorgsam erwägende Berechnung." Von dem Standpunkte eines unbedingten Anhängers und Verehrers Bismarcks löst der Verfasser seine Aufgabe, und er hat den Mut, auch an den vielen Stellen seiner Überzeugung ehrlich Ausdruck zu geben, an denen er mit den Willens- und Meinungsäußerungen des Kaisers nicht einverstanden ist, ja sie im Interesse der Krone und ihres Trägers bedauern muß. Weit entfernt von dem glorifizierenden Tone eines bewundernden Hofschranzen wie von der nörgelnden Verkleinerungs- und Schmähsucht grundsätzlicher Opposition zeichnet der Verfasser ein Charakterbild, wie es sich in Millionen von nationalgesinnten, ihr Vaterland liebenden deutschen Herzen, vielleicht halb unbewußt, eingeprägt hat. Wenn „die Ehrfurcht vor einem Monarchen sich nicht darin zeigt, daß man ihm byzantinisch zu Füßen liegt und ihm schmeichelt, sondern die wahre und echte Ehrfurcht vor dem Monarchen darin besteht, daß man ihm gegenüber die Wahrheit hochhält", so zeigt der Verfasser diese Ehrfurcht seinem Kaiser gegenüber auf jeder Seite seines Buches; denn „wenn der Tadel als Verbrechen gilt, so ist auch das Lob ein Verbrechen". In 12 Kapiteln entwirft der Verfasser des Kaisers

Charakterbild: 1. Von Gottes Gnaden. 2. Frei von Fesseln. 3. Der Kaiser in der Debatte. 4. Reisen und Feste. 5. Reden des Kaisers. 6. Die Bismarcktragödie. 7. Bundesfürsten, Kanzler und Minister. 8. Der Kaiser und die Parteien. 9. Kaiser und Flotte. 10. Kaiser und Heer. 11. Weltpolitik. 12. Religion, Wissenschaft und Kunst. Das Buch verdient, von jedem gebildeten Deutschen gelesen zu werden.

2. **J. G. Obst.** Kaiser Wilhelm II. u. Kaiserin Auguste Viktoria. Erzählungen u. Schilderungen aus der Regierungszeit Sr. Majestät. Mit zahlr. Illustrationen. 362 S. Breslau 1904, S. Schottländer. 3 M.

Das Buch bietet, wie schon der Titelzusatz sagt, 67 zum Teil recht kurze Erzählungen und Schilderungen aus der Regierungszeit des Kaisers, die jedem, der die Geschichte dieser Regierung auch nur in der Tagespresse verfolgt hat, sämtlich bekannt sind und auch in ihrer Form nichts Außergewöhnliches bieten, sondern einfach berichten, was in Hunderten von Zeitungen täglich hinausgetragen wird in deutsches Volk und Land! Des Kaisers Reise nach Rußland 1888, Kaiser Wilhelm in Rom, Neapel, Schlesien, Posen, Dresden, auf der Nordlandsfahrt, in England, in den Reichslanden, die Gegenbesuche der besuchten Souveräne, Paraden, Hochzeitsfeierlichkeiten, Einweihungen usw. Die Erzählungen sind chronologisch geordnet, stehen aber unter sich in keinem oder nur lockerem Zusammenhange. Ein Schlußkapitel schildert den Kaiser als Landesvater. Es behandelt seinen Regierungsantritt, seine Reisen, seine Art zu arbeiten, seine Politik, seine Sorge für das Wohl der arbeitenden Klassen, seine Sorge für Kirche und Schule, Kunst und Wissenschaft, Handel, Industrie und Ackerbau. Die beigegebenen Illustrationen, die übrigens nicht so zahlreich sind, wie man nach dem Titel vermuten könnte — wir haben deren 36 gezählt — sind herzlich wenig wert. Alles in allem ein Buch, wie es deren schon zahlreiche gibt.

3. **Axel von Altenstein**, Das Leben im Deutschen Kaiserhause. Mit zahlr. Abbildungen u. Kunstbeilagen. 2. Aufl. Vollst. neu bearb. 50. Tausend. 240 S. Minden 1904, W. Köhler. 1,75 M.

Eine Zusammenstellung zahlreicher, an sich ganz interessanter Einzelheiten, die einen Einblick in das Leben am deutschen Kaiserhofe gewähren und deren Kenntnis vielen unentbehrlich erscheint, was schon die hohe Auflage beweist. Da wird in kurzer Darstellung berichtet über das königliche Schloß und dessen Prunkgemächer im allgemeinen, über des Kaisers Heim im besonderen, über des Kaisers Arbeitstag, den Empfang der Gäste, Küche und Keller am Kaiserhofe, die Jugendzeit der kaiserlichen Kinder, den Kronprinzen Wilhelm, die große Cour vor den Majestäten, die Hofbälle, Krönungs- und Ordensfest, das militärische Gefolge, die Pagen am preußischen Königshofe, die Beamten des Hofes und die Dienerschaft, Leibgarde und Leibgendarmerie, die Reisen des Kaisers, den Kaiser und seine Soldaten, den Kaiser im Offizierkorps, die Sankt Hubertusjagd, den Marstall und die Garderobe. Die Darstellung selbst macht keinen Anspruch auf besondere Vorzüge, so daß der Wert des Buches mehr in seinen zahlreichen Abbildungen als in seinem knappen Texte liegt. Natürlich ist das Material im trivialen Biedermannston eines unparteiischen Schulbuches einfach zusammengestellt; irgend ein Wort der Kritik findet sich nicht.

4. Rektor **W. Propösch**, Humor u. Ernst aus dem Leben Kaiser Friedrichs. Eine Sammlung von Erinnerungen, Episoden, Anekdoten usw. 2. Aufl. 147 S. Berlin 1904, R. Kühn. 1,50 M.

Enthält eine große Anzahl jener Charakterzüge, die, von den Zeitungen aus allen Gauen Deutschlands und sogar des Auslandes gebracht, das Bild der Lichtgestalt Kaiser Friedrichs noch tiefer in das Herz der Jugend und des Volkes senken und Liebe und Verehrung erwecken. Das Buch sei empfohlen.

5. **F. Bornhak**, Kaiserin Augusta. Züge aus einem fürstlichen Frauenleben. 3. Aufl. Mit 8 Porträts in Lichtdr. 231 S. Berlin 1904, Vossische Buchh. 2,50 M.

Die Verfasserin zeichnet mit kundiger, geschickter Hand nicht eine auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende Biographie, wohl aber Züge aus dem Leben der Kaiserin Augusta, die bei ihrer großen Zahl und vortrefflichen Abrundung ein fast vollständiges Lebensbild ergeben. Liebe und Verehrung haben die Feder der Verfasserin geführt, und so ist das stille Segenswalten edler Weiblichkeit, das sich mit dem keuschen Gürtel königlicher Bescheidenheit umhüllt, uns in einem schönen Bilde verkörpert worden. Das Buch kann allen Verehrern der ersten deutschen Kaiserin und solchen, die es werden wollen, warm empfohlen werden.

6. **Oskar Klein-Hattingen**, Bismarck und seine Welt. Grundlegung einer psychologischen Biographie. 2. Band, I. Teil: Von 1871—1888. 651 S. 8 M. II. Teil: Von 1888—1898. 206 S. 4 M. Berlin 1903, F. Dümmler.

Der erste Band dieser größten Biographie Bismarcks, in 5 Abschnitten die Zeit von 1815—1871 enthaltend, ist im 55. Jahresberichte (1902) S. 423 angezeigt worden. Der zweite Band, in zwei ungleiche Teile zerlegt, charakterisiert in 4 weiteren Abschnitten das Leben seines Helden von 1871—1898. Den größten Umfang beansprucht der 6. Abschnitt, denn er schildert den Reichskanzler unter Wilhelm I. von 1871 bis 1888 und füllt den ganzen ersten Teil des 2. Bandes. Der 7. Abschnitt charakterisiert den Reichskanzler unter Friedrich III., der 8. unter Wilhelm II. von 1888—1890, der 9. schildert den Gestürzten von 1890 bis 1898, während in einem Schlußkapitel noch einmal die Summe gezogen und ein Lebens- und Charakterüberblick gegeben wird. Literaturangaben, Sachen- und Personenverzeichnis vervollständigen das umfangreiche Werk. Der 2. Band hält durchaus, was der erste versprochen hat. Nicht ein Loblied seines Helden will der Verfasser singen, sondern rückhaltlos die Vorzüge und Schwächen seines Charakters und desjenigen der führenden Geister seiner Zeit aufdecken, unbekümmert darum, ob sein Werk Zustimmung oder Widerspruch findet; „denn der Honig der Pietät gehört nicht in die Wissenschaft von dem, was geschah — der Geschichtschreiber ist entweder ein Wahrheitsucher oder er ist nichts". In meisterhafter Darstellung gibt Verfasser zuerst immer die Tatsachen, wobei sehr viel Quellenbelege mit angeführt werden, zieht daraus seine Schlüsse auf den Charakter seines Helden, überblickt am Schlusse eines größern Abschnitts den bisher zurückgelegten Weg und faßt das gewonnene Material zu einem sorgfältig begründeten Charakterbilde zusammen. Die unbedingten Verehrer Bismarcks werden sich freilich bei der Lektüre vielfach abgestoßen fühlen, denn bei aller scheinbaren Objektivität will es bisweilen den Anschein gewinnen, als ob der Nationalheld doch mit einem etwas einseitigen Parteimaße gemessen worden wäre,

so daß der Biograph seinem Helden nicht ganz gerecht geworden sei, weil ihn sein Parteistandpunkt daran gehindert, seine Parteibrille sein unparteiisches Urteil getrübt habe. Wenn der Verfasser z. B. auch zugeben muß, daß „Bismarck in seinen Beziehungen zu seiner näheren Umwelt, zur Heimat, zu den Seinigen, zu seinen Freunden, auf den Gebieten der Religion und der Kunst unverkennbar als Gemütsmensch dasteht" (II 2 S. 172), so faßt er doch auf Grund weiterer Untersuchungen sein Urteil über das Gefühlsleben Bismarcks dahin zusammen, daß er behauptet: „Bismarcks Gefühlsleben ist arm oder unedel; sein Fühlen und Wollen ist dämonisch, weder an die Gebote der weltlichen, noch an die der religiösen Sittlichkeit in einem solchen Maße gebunden, daß man ihn als einen Menschen, der die Forderungen der Sittlichkeit oder der Humanität zur Richtschnur seines Handelns macht, bezeichnen könnte — ein „Täter des Worts", eine sittliche Persönlichkeit ist er nicht" (II 2 S. 177). Und über den Intellekt seines Helden urteilt er u. a.: „Er ist die Verschlagenheit selbst, die Tendenz in Person! Denn ist es nicht mit Händen zu greifen, daß er als Politiker ungemein verlogen ist, daß er da von Tendenzlügen geradezu lebt?" (II 2 S. 179.) „Nein, er hat niemals die Wahrheit geliebt, sondern sie nur gebraucht, wenn sie seinen Begierden dienen konnte. Sein Denken ist so tendenziös, wie es phantastisch ist." (Ebenda.) „Nach allen seinen hervortretenden Eigenschaften ist Bismarck der Typus, das Muster der Herrschsucht." (II 2 S. 184.) Neben derartigen scharf absprechenden Urteilen finden sich jedoch auch zahlreiche Stellen höchster Anerkennung; so z. B. wenn er zusammenfaßt: „Bismarcks geschichtliche Größe liegt auf dem Gebiete der Diplomatie, jener Diplomatie, die mit kriegerischen Faktoren zu rechnen hat. Da war er ein Meister ohnegleichen, da sichern ihm seine Erfolge unsterblichen Nachruhm. Dagegen ist er in der innern Politik trotz mancher Großtaten nur ein Dilettant, und nur zu oft ein fürchterlicher." (II 2 S. 188.) Er nimmt Abschied von seinem Helden mit den Worten: „Zeigen wir Deutschen, daß wir das Volk der Denker sind, indem wir auch diesem großen Manne gegenüber unser Urteil nicht gefangen geben! Zeigen wir, daß wir das Volk der Dichter sind, indem wir bei uns dem Wahne, daß er den Menschheitsidealen unsrer großen Dichter nachgestrebt habe, keinen Raum lassen! Geben wir ihm, was ihm gebührt!" Diese wenigen Stellen mögen zeigen, daß die Lektüre des Buches von der ersten bis zur letzten Seite im höchsten Grade fesselnd ist. Fügen wir nun noch hinzu, daß das Werk außer den Charakterbildern Bismarcks in seinen Hauptlebensabschnitten und seinem Charakterbilde überhaupt auch noch eine große Zahl meist vortrefflicher Charakterbilder und Charakterisierungen der mit ihm in Berührung gekommenen Personen enthält, so glauben wir, Wert und Inhalt des bedeutungsvollen Werkes genügend gekennzeichnet zu haben.

7. Dr. **P. Liman**, Fürst Bismarck nach seiner Entlassung. 9.—11. Tausend. Neue verm. Volksausg. Mit einem Lichtdruck. XVI u. 294 S. Berlin 1904, C. A. Schwetschke & Sohn. 3 M.

Von einem warmen Verehrer des Fürsten Bismarck geschrieben, schildern die Blätter dieses Buches das tragische Geschick des Altreichskanzlers, seit jene unvergeßlichen Märztage des Jahres 1890 „den treuesten Diener seines kaiserlichen Herrn" von diesem und von seinem Amte schieden. Denn in den acht Jahren bitterer Trennung und herben Leids bis zu seinem Tode, die Bismarck fern von den Staatsgeschäften auf

seinem Landsitz Friedrichsruh lebte, ist er, der einst von Blut und Eisen sprach und mit Gigantenkraft die Berge türmte, dem deutschen Volke näher getreten als je vorher in der Menschlichkeit seines Wesens, in der Weichheit seines Gemüts, in der ehernen Kraft seines furchtlosen Charakters, und in dieser Zeit besonders ist er als Warner und Berater der Lehrer und Erzieher der Deutschen geworden. Die prächtige Darstellung, die geschmückt ist mit dem Bismarckbildnis von Lenbach, verdient von jedem aufrichtigen Vaterlandsfreunde, selbst wenn er kein unbedingter Bismarckverehrer sein sollte, gelesen zu werden.

8. **H. Stelling**, Aus Bismarcks Familienbriefen. Auswahl für die Jugend zusammengestellt u. erläutert. 152 S. Stuttgart 1905, J. G. Cotta Nachf. Geb. 1 M.

Ein prächtiges Bändchen, von dem man wünschen muß, daß es in recht viele jugendliche Hände kommen möge; denn nirgends tritt uns die Riesengestalt Bismarcks so einfach menschlich nahe, als in seinen von reinster Liebe und aufopferndem Familiensinn geschriebenen Familienbriefen, aus denen hier eine kleine, aber sorgfältige, mit längerer Einleitung und zahlreichen Anmerkungen versehene Auswahl vorliegt. Von den 58 chronologisch geordneten Briefen finden sich solche an Vater, Schwester, Braut, Gattin, Schwiegermutter, Bruder und Schwager. Sie geben ein getreues Spiegelbild von Bismarcks Persönlichkeit und werden in hohem Maße dazu beitragen, das Charakterbild des ersten Reichskanzlers in die Herzen der deutschen Jugend zu pflanzen. Das hübsch ausgestattete, dabei billige Bändchen sei warm empfohlen.

9. Dr. Frhr. **v. Mittnacht**, Staatsminister und Ministerpräsident a. D., Erinnerungen an Bismarck. 4. Aufl. 86 S. Stuttgart 1904, J. G. Cotta Nachf. 1,50 M.

Der Verfasser hatte in seinen hohen Staatsstellungen vom Jahre 1867 ab vielfach Anlaß und Gelegenheit, mit Bismarck zu verkehren und als häufiger Gast in dessen Hause zu verweilen. Da er sich des sich immer gleichbleibenden Vertrauens des Reichskanzlers zu erfreuen hatte, so erfuhr er in zahlreichen Unterredungen manches Interessante über Dinge und Personen, das er nun nach seinem Rücktritt vom Posten eines Ministerpräsidenten der Öffentlichkeit übergibt, womit er einen neuen Baustein zum Charakterbilde Bismarcks liefert. Auch für ihn, den süddeutschen Staatsmann, ist Bismarck, „einer der größten Riesen der Staatskunst“, der geniale Begründer des Deutschen Reiches, und was er von ihm erzählt, wie er ihn und seine Tätigkeit schildert, das zeigt offene und ehrliche Bewunderung der gewaltigen, weltumspannenden Tätigkeit des ersten Reichskanzlers, fern von jeglicher Mäkelei und Nörgelei. Diese kurzen Erinnerungen lesen sich sehr gut und sind eine wertvolle Ergänzung der Bismarckliteratur.

10. Gustav Freytag u. Herzog Ernst von Koburg im Briefwechsel 1853 bis 1893. Herausg. von Eduard Tempeltey. Mit 2 Abb. XVIII u. 420 S. Leipzig 1904, S. Hirzel. 9 M.

In diesem prächtigen Buche wird uns das treue Bild eines einzigartigen Freundschaftsbundes zwischen drei hochgesinnten Menschen geboten; denn zu den „zwei hochgewachsenen aufrechten Männern, beide hervorragend gescheidt und dabei warmherzig, der eine von sonnigem Humor, der andere geistsprühend und temperamentvoll, aus der Fülle

seines Wissens lehrhaft überzeugend der eine, von bezaubernder Natürlichkeit der andere" — gesellt sich die fürstliche Frau, die Herzogin Alexandrine, Herzog Ernsts II. Gemahlin, an die eine ganze Anzahl der Freytagschen Briefe gerichtet sind. Daß Freytag und Herzog Ernst II. sich im Leben recht nahe gestanden, das wußte man in literaturkundigen Kreisen schon seit langem, besonders seit Freytags 1886 erschienenen „Erinnerungen aus meinem Leben" und aus des Herzogs 1888 veröffentlichtem Memoirenwerk „Aus meinem Leben und aus meiner Zeit", wo beide Freunde von dem festen und treuen Verhältnis, das sie verband, Zeugnis abgelegt haben. Wie innig aber der Freundschaftsbund zwischen dem Dichter und dem Fürsten war, erhält nun durch den vorliegenden vierzigjährigen Briefwechsel eine Bekräftigung, wie sie wohl nirgend geahnt worden ist und rührender kaum gedacht werden kann; „denn darin liegt das Große und Einzigartige dieses Briefwerks, daß er von einem vierzigjährigen Freundschaftsbunde Zeugnis ablegt, wie er in so wohltuender Wärme selten und, zwischen einem erlauchten Fürsten und einem erlauchten Dichter, so menschlich schön, so bürgerlich schlicht wohl ohne Beispiel ist". Nicht alles aus den Briefen und nicht alle Briefe der 40 Jahre sind hier vereinigt, weil sonst des Stoffes zu viel gewesen wäre, aber es ist alles aufgenommen worden, was das Verhältnis beider zueinander charakterisiert, den Freundschaftsbund gleichsam wieder lebendig macht. Der Briefwechsel, 309 Briefe enthaltend, die der Zeit nach geordnet sind, mit dem Jahre 1853 beginnend und bis zum 5. Dezember 1893 führend, ist kein eigentlich politischer zu nennen; wohl aber bildet bei der scharf ausgeprägten Stellung beider Freunde zu den politischen Strömungen ihrer Zeit die Politik eine stark betonte Note, die gelegentlich auch zu vorübergehenden Trübungen der herzlichen Harmonie und bei aller selbstverständlichen Beobachtung rücksichtsvoller Form doch auch zuweilen zu recht scharfer Kritik, zumal von Seite Freytags, geführt hat. Sonst enthalten die Briefe in rückhaltloser Offenheit den Gedankenaustausch der Freunde über Öffentliches und Privates: „Von den Zigarren, die sie austauschten, von den Büchern, die sie sich sandten, bis zu den höchsten Interessen, von denen ihre Seele erfüllt war, bleibt weder Wichtiges noch Nebensächliches unberührt, sofern nur der eine der Mitteilung an den andern es wert hält; durch die erhebenden und die erschütternden Ereignisse des öffentlichen, durch Freud und Leid des eigenen Lebens begleiten diese Briefe der 40 Jahre". Und da sie aus einer großen Zeit stammen, deren Pulsschlag sie unablässig durchbebt, so lehren sie uns, „daß das höchste Gut des Mannes das Vaterland und die reinste Leidenschaft die Liebe zum Vaterlande ist". Der Herausgeber aber war zu seiner Aufgabe besonders befähigt, denn während eines Menschenalters, von 1862 bis 1893, stand er im Dienst und Vertrauen des Herzogs, wurde dadurch zunächst mit Freytag bekannt und blieb ihm dann bis zu dessen Tode freundschaftlich verbunden. So hat er von den 40 Jahren des Briefwechsels, beiden Großen nahe, über 30 Jahre miterlebt. Wer Freytags wunderbar ans Herz greifende Darstellungskunst aus seinen Romanen und aus seinen Bildern aus der deutschen Vergangenheit kennt, der wird sie auch in diesen schlichten Briefen wiederfinden, und auch des Herzogs feingeschliffener Stil, wie er aus seinen Memoiren „Aus meinem Leben und aus meiner Zeit" bereits bekannt ist, liest sich vortrefflich. Zahlreiche Anmerkungen des Herausgebers erleichtern das Verständnis. Die Lektüre der Briefe, von denen natürlich viele nur aus ihrer Zeit ganz verständlich sind, bedeutet einen hohen Genuß.

11. **Heinrich Rindfleisch**, Feldbriefe 1870/71. Herausg. von Eduard Arnold. 6., verm. Aufl. Mit 1 Bilde des Verfassers u. 1 Karte. 236 S. Göttingen 1905, Vandenhoeck & Ruprecht. 3 M., geb. 4 M.

Mit Vergnügen zeigen wir diese 6. Auflage der Feldbriefe von 1870—71 an, die der im Dezember 1883 in Berlin als Unterstaatssekretär im Reichsjustizamt verstorbene Heinrich Rindfleisch in jenen denkwürdigen Tagen zumeist an seine Gattin gerichtet hat. Beim Ausbruch des Krieges als Oberlandesgerichtsrat in Celle angestellt, wurde er im Alter von 36 Jahren zur Fahne nach Göttingen einberufen, ging von dort nach den blutigen Kämpfen bei Metz mit den Ersatztruppen des 56. Regiments zur Metzer Belagerungsarmee ab, machte im Verbande des 10. Armeekorps die Belagerung bis zu Ende mit, marschierte dann mit seinem Korps im Verbande der II. Armee unter dem Prinzen Friedrich Karl nach der Loire und machte den an Beschwerden so überaus mühseligen, an blutigen Opfern so verlustreichen Winterfeldzug an der Loire mit, wobei er als Kompagnieführer mit seiner Kompagnie von allen deutschen Truppen am weitesten nach Westen vordrang, bis der Friede ihm die ersehnte Heimkehr und nach der Heimkehr die Berufung in das preußische Justizministerium brachte. Was der Verfasser auf diesem Kriegszuge mit klaren Augen gesehen und mit warmem Herzen durchlebt, was mitten unter den kriegerischen Bildern von Gewalt und Zerstörung, von Freude und Stolz über des Vaterlandes Größe durch seine liebewarme Seele zieht, das hat der fern von jeder idealistischen Schwärmerei mit nüchterner Verstandesklarheit beobachtende Gatte und Vater in vollendeter Form seiner Gattin übermittelt. Wer mit der Lektüre der „Feldbriefe“ begonnen, wird so leicht nicht wieder loskommen. Sie seien hiermit warm empfohlen.

12. **M. Lehmann**, Freiherr vom Stein. II. Teil: Die Reform. 1807—1808. XVIII u. 608 S. Leipzig 1903, S. Hirzel. 12 M.

Dieser umfangreiche zweite Teil des groß angelegten, auf gründlichstem Quellenstudium beruhenden Werkes führt die Darstellung des Lebensganges und Lebenswerkes Steins von seiner ersten Entlassung als Minister im Januar 1807 durch den ihm grollenden König Friedrich Wilhelm III. bis zu seiner zweiten Entlassung am 24. November 1808. Er umfaßt also den nur knappen Zeitraum von nicht ganz zwei Jahren, damit aber den wichtigsten Abschnitt aus Steins Leben, der Steins Namen unvergeßlich gemacht hat in der preußischen und deutschen Geschichte; denn in diesem knappen Zeitraum vollzogen sich jene großen Reformen, die Preußen aus tiefster Demütigung wieder hinaufgeführt haben zu der sonnigen Höhe der Freiheit und des Ruhms. Auf dem Hintergrunde der Entwicklung des preußischen Staats und unter steter Berücksichtigung des Anteils der Mitarbeiter dargestellt, berichtet das Buch nach einem längeren Rückblick auf die Zustände im alten Preußen zunächst über Steins Programm, wie er es in seiner Nassauer Denkschrift vom Juni 1807 entwickelt hat, und von seiner Berufung zum leitenden Staatsmanne Preußens nach dem Frieden von Tilsit. Als solcher ließ er es sich zunächst angelegen sein, die zerrütteten preußischen Finanzen wieder zu ordnen, um in verhältnismäßig sehr kurzer Zeit die Kriegskosten an Frankreich bezahlen und so das Land von der feindlichen Besatzung befreien zu können. Der Finanzreform zur Seite trat alsdann die Agrarreform mit ihrer Befreiung der Bauern und Aufhebung aller Zwangsrechte, sowie die Reform der gesamten Staatsverwaltung und die Einführung

der Selbstverwaltung. Die Darstellung der Krisen der auswärtigen Politik, die zur zweiten Entlassung Steins führten, bilden den Schluß des Bandes, der gleich seinem im 56. Jahresbericht (1903) S. 405 besprochenen Vorgänger in durchweg einfacher, lichtvoller Darstellung den Stoff vorführt und ebenso wie dieser warme Empfehlung verdient.

13. Napoleon I. nach den Memoiren seines Kammerdieners Constant. Übertragen von Oskar Marschall von Bieberstein. 3 Bände. 280, 275 u. 308 S. Leipzig 1904, Schmidt & Günther. 15 M.

Im vorliegenden Werke bietet der auf dem Gebiete der Napoleonliteratur überaus rührige Verlag die täglichen Aufzeichnungen von Napoleons Kammerdiener Constant, der nach seinen eigenen Worten vom zweiten italienischen Feldzuge 1800 an sich stets im Gefolge des ersten Konsuls und nachherigen Kaisers befand bis zur Abreise des Kaisers von Fontainebleau nach Elba 1814, wohin er seinen Herrn nicht begleitete. Während dieser vierzehnjährigen Dienstzeit war er nur zweimal und nur auf kurze Zeit seiner angegriffenen Gesundheit wegen beurlaubt; sonst ist er während dieser ganzen Zeit dem Kaiser gefolgt wie sein Schatten. Dieser hatte sich so an seinen Kammerdiener gewöhnt, daß er kaum ein Geheimnis vor ihm hatte und sich öfters mit ihm auch über intime Angelegenheiten unterhielt. Kein Wunder, daß diese Aufzeichnungen sehr interessant sind, sehr viele charakteristische Einzelzüge zu dem Lebens- und Charakterbilde des großen Kaisers und der mit ihm in Berührung kommenden Personen liefern, als historische Quelle aber nur mit kritischer Vorsicht zu gebrauchen sind, da sich Welt und Menschen in dem Kopfe eines Kammerdieners natürlich oft viel einseitiger spiegeln als in dem eines unbefangenen Beobachters. Immerhin sind diese Erinnerungen eines der interessantesten Memoirenwerke über den großen Korsen und eine wertvolle Bereicherung der Napoleonliteratur, wofür man Übersetzer und Verleger nur dankbar sein kann.

14. Dr. **Engelbert Lorenz Fischer**, Napoleon I., dessen Lebens- u. Charakterbild mit besonderer Rücksicht auf seine Stellung zur christlichen Religion. Zum 100jähr. Gedächtnis der Gründung des ersten französischen Kaiserreichs. Mit 64 Illustr. XXIV u. 256 S. Leipzig 1904, Schmidt & Günther. 6 M.

Der Verfasser, katholischer Geistlicher, geheimer Kammerherr des Papstes, legt hier zum hundertjährigen Gedächtnis der Gründung des ersten französischen Kaiserreichs das Lebens- und Charakterbild des Gründers desselben vor. Die Hauptsache ist ihm das psychologische Charakterbild und besonders Napoleons Stellung zum Christentum. Um dieses Charakterbild verständlich machen zu können, schickt er ein knappes Lebensbild voraus. Das ist nun eigentlich recht überflüssig; denn einmal wird wohl jeder historisch Gebildete ungefähr den Lebensgang Napoleons kennen; zum andern ist in dem nachfolgenden Charakterbilde fast nie Bezug genommen auf die vorausgegangene Lebensskizze; und zum dritten ist diese Lebensskizze so skizzenhaft, daß man nichts daraus lernen kann, und so mangelhaft stilisiert, daß sie nicht den geringsten literarischen Genuß bereitet. Auf S. 52 befinden sich außerdem einige sachliche Fehler: Napoleon hat erst am 27., nicht schon am 24. Oktober 1806 seinen Einzug in Berlin gehalten; die Schlacht bei Eylau war am 7. und 8. Februar 1807, die Schlacht bei Friedland am 14. Juni, nicht Juli 1807. Einen weit besseren Eindruck macht Napoleons Charakterbild, bei dem Verfasser zuerst die äußere Erscheinung und das gewöhnliche Tageswerk Napoleons

bespricht, dann dessen Geistes-, Gemüts- und Willensleben kritisch beleuchtet. Dieser zweite Teil ist recht fesselnd dargestellt und liest sich gut, wenn er auch kaum viel Neues bietet; denn die zahlreichen Zitate aus früher erschienenen Napoleonbiographien zeigen, daß über den genialen Korsen schon sehr viel geschrieben worden ist und daß es eben schwer erscheint, etwas wirklich Neues zu bieten. Neu ist wohl nur der dritte Abschnitt des Buches: Napoleons Verhältnis zum Christentum, in dem zuerst die theoretischen Ansichten Napoleons über die Religion dargelegt werden, dann das praktische Verhalten Napoleons in der Religion beleuchtet und zuletzt gezeigt wird, wie auch in den letzten Lebensjahren religiöse Regungen zutage getreten sind. Die Ausstattung des Buches ist ganz vortrefflich und macht dem Verleger alle Ehre. Ein besonderer Schmuck sind die 64 sehr hübschen Illustrationen.

15. **A. Hensler**, Frankreichs Lilien. Die Schicksale der Kinder Ludwigs XVI. Nach ursprünglichen Quellen geschildert. Illustriert mit einem Titelbild in Lichtdruck u. 24 Vollbildern. 340 S. Einsiedeln 1905, Verlagsanstalt Benziger & Co. Geb. 3,60 M.

Erzählt in nicht besonders gewandter Darstellung die Schicksale des unglücklichen Sohnes und der Tochter Ludwigs XVI. und seiner Gemahlin Marie Antoinette. Die Erzählung hält sich angeblich genau an die historischen Tatsachen; doch tritt der Gang der Revolution lange nicht scharf genug hervor. Die Verfasserin, Österreicherin von Geburt, stützt ihre Darstellung auf Tagebücher und Aufzeichnungen von Augenzeugen und behauptet, „das Leben Ludwigs XVII. so erzählt zu haben, wie es war, getreu in allen Einzelheiten, getreu bis selbst auf den Dialog, bis auf die Worte der beteiligten Personen". Gewiß ist, daß das tragische Geschick der beiden Königskinder und besonders des Kronprinzen in den Herzen der reiferen Jugend, für welche das Buch vorzugsweise bestimmt ist, innige Teilnahme wecken wird. Der katholische Standpunkt der Verfasserin tritt bisweilen unangenehm aufdringlich hervor.

16. Hofprediger D. **Bernh. Rogge**, Deutsch-evangelische Charakterbilder. 2. Aufl. Mit 18 Bildnissen. 230 S. Altenburg 1903, St. Geibel. 2,25 M.

Es sind 18 Charakterbilder deutsch-evangelischer Männer, die uns hier in knapper Darstellung geboten werden. Infolge der Knappheit ist die Darstellung natürlich etwas trocken, da ihr vielfach die Details fehlen und auf ein Bild durchschnittlich nur 13 Seiten kommen. Neben den Reformatoren Luther, Melanchthon, Speratus, Bugenhagen, Butzer, sind es die Ritter und Fürsten der Reformation, Hutten, Sickingen, Friedrich der Weise, Johann der Beständige, Philipp von Hessen, Christoph von Württemberg, Johann von Küstrin, die hier nebst andern in Wort und Bild vorgeführt werden. Wem größere Werke nicht zur Verfügung stehen, dem seien immerhin diese knappen Lebensbilder empfohlen.

17. **Albrecht Thoma**, Bernhard von Weimar. Ein Lebensbild zu seinem 300. Geburtstage. Mit 2 Bildnissen u. 3 Städteansichten. VII u. 162 S. Weimar 1904, H. Böhlaus Nachf. 1,50 M.

Ein in markigen Strichen gezeichnetes Lebensbild des von jugendlich-feurigem Geiste getragenen großen Schülers und Freundes Gustav Adolfs, der, zumeist an der Spitze der Schweden kämpfend, doch in allen Lebenslagen echt deutsche Gesinnung und deutschen Stolz zeigte. Obgleich nur Gelegenheitsschrift zum 300. Geburtstage des Helden am 6. August 1904, verdient das Büchlein warme Empfehlung.

18. **Albert Richter,** Deutsche Frauen. Kulturgeschichtliche Lebensbilder. Mit 1 Titelbilde (Heliogravüre): „Thusnelda im Triumphzuge des Germanicus", nach C. v. Piloty. 2. Aufl. IV u. 445 S. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. Geh. 4 M., geb. 5 M.

Die erste Auflage dieser vortrefflichen kulturgeschichtlichen Lebensbilder ist im 48. Jahresbericht (1895)) S. 189 vom Verfasser selbst angezeigt worden. Kulturgeschichtlich sind diese Lebensbilder hervorragender Frauen aus allen Zeiten und Ständen des deutschen Volkes, weil der Verfasser den kulturhistorischen Hintergrund, von dem sich diese Frauenbilder abheben, in der ihm eigenen Weise scharf und sicher gezeichnet hat, so daß durch Herbeiziehung kleinster, oft wenig beachteter Züge über alle Gebiete deutschen Frauenlebens und deutscher Frauenarbeit ein möglichst helles Licht verbreitet wird. Neben mächtigen Fürstinnen, gelehrten Nonnen, sinnigen Dichterinnen stehen einfache Bürgersfrauen und die treue Dienstmagd, die in ihren Kreisen mit derselben Treue und Hingebung wie jene die alten deutschen Frauentugenden geübt haben, die als Vorbild besonders heranwachsenden Mädchen dienen können. Es sei darum das auch sonst vortrefflich ausgestattete und sehr preiswerte Buch als Geschenk für heranwachsende Mädchen, als Prämienbuch in Mädchenschulen und für Mädchenschulbibliotheken warm empfohlen, wie auch der Geschichtslehrer reiches Material darin finden wird, das geeignet ist, den Geschichtsunterricht in Mädchenklassen zu beleben und fruchtbar zu machen.

19. **Fr. Wienstein,** Frauenbilder aus der Erziehungsgeschichte. IV u. 164 S. Arnsberg 1904, J. Stahl. Geb. 3 M.

Das Buch will versuchen, in Charakterbildern zu zeigen, wie die Frau im Laufe der Jahrhunderte, bei den verschiedenen Völkern, innerhalb der verschiedenen Konfessionen auf dem Gebiete der Erziehung tätig gewesen ist. Es werden 20 Charakterbilder auf 144 Seiten geboten, so daß das einzelne Bild öfters recht knapp und ziemlich trocken ausgefallen ist. Das Weib einfach als züchtige Hausfrau, als Mutter und Erzieher der Kinder, zeigen Lebensbilder, wie Monika, Königin Luise, Franziska von Chantal, Fürstin Amalie von Gallitzin. Wie begeisterte Frauen und Jungfrauen den Kindern des vorschulpflichtigen Alters die Mutter zu ersetzen suchen, wenn diese von der Not des Lebens an der Erfüllung der Erziehungspflicht gehindert wird, das zeigt uns das Lebensbild der Fürstin Eugenie von Hohenzollern-Hechingen, Prinzessin von Leuchtenberg, die Tochter Eugen Beauharnais, und der Magd Luise Scheppler im Steintal im Elsaß, der Gehilfin des Pfarrers Oberlin. Andere Frauen und Jungfrauen widmeten sich der Erziehung und dem Unterricht der heranwachsenden Mädchen, wie Lioba, Angela Merici, Maria Ward, während andere wieder, wie Elise Fry, den weiblichen Gefangenen ihr pädagogisches Bemühen zuwandten. Auch Schriftstellerinnen begegnen uns in der Geschichte der Pädagogik: Hildegard als Vertreterin mittelalterlicher Frauengelehrsamkeit; Dhuoda, Gräfin de Rémusat und Karoline Rudolphi als pädagogische Schriftstellerinnen, die Winke für die Erziehung der Knaben und Mädchen geben; Rosalie Schallenfeld als Förderin der Mädchenerziehung durch ihre Schriften über den Handarbeitsunterricht. Das Bild der Mutter Don Boskos und das der Frau Pestalozzis will zeigen, welche Bedeutung das Weib oft für die Wirksamkeit großer Pädagogen besitzt. Die hier betrachteten Frauen gehören zumeist dem katholischen Bekenntnisse an, dem auch der Verfasser angehört. In

einem Anhang gibt Verfasser eine Betrachtung über die Stellung der Mutter in der deutschen Poesie.

20. Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller. Ausgewählt u. zusammengestellt von E. Lemp. III. Zur deutschen Geschichte. X u. 206 S. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing. Geb. 1,40 M.

Dieses 105. Bändchen aus Velhagen u. Klasings „Sammlung deutscher Schulausgaben" enthält 11 Aufsätze zur deutschen Geschichte von Heinrich v. Sybel, Rudolf Sohm, Wilhelm Maurenbrecher, Dietrich Schäfer, Leopold v. Ranke, Karl Theodor v. Heigel, Adolf Trendelenburg, Theodor Mommsen, Heinrich von Treitschke, Bernhard Erdmannsdörfer und Gustav Schmoller. Die Aufsätze, mit genauer Quellenangabe versehen, sind chronologisch geordnet, biographischen oder kulturgeschichtlichen Inhalts oder Arbeiten zur politischen Geschichte. Friedrich der Große, die Königin Luise, Wilhelm I., Bismarck werden nach ihrer Bedeutung beleuchtet, ebenso das deutsche Kaisertum, die Hansa, die Reformation usw. Kurze biographische Notizen über die 11 Historiker eröffnen das Bändchen, das sich in seinem schmucken Gewande und mit seinem gediegenen Inhalt recht vorteilhaft präsentiert, aber doch für die geschichtliche Lektüre der beiden obersten Klassen unserer höheren Lehranstalten nicht genügend Stoff enthält.

X. Geschichtliche Liedersammlungen und Quellenstoffe.

1. **H. Stückmann** u. **J. van Ekeris**, Deutsche Gedichte zur deutschen Geschichte. Für Schule u. Haus ausgewählt. 220 S. Dresden 1904, H. Jaenicke. Geb. 1 M.

Von der Ansicht ausgehend, daß deutsche Geschichte und deutsche Dichtung zusammengehören, bieten die Verfasser in ihrem schön ausgestatteten und dabei sehr preiswerten Büchlein in 4 Abschnitten 162 Gedichte zur älteren, mittleren, neuen und neuesten deutschen Geschichte, wobei die Neuzeit naturgemäß am reichsten bedacht worden ist. Das Büchlein ist natürlich auch für die Hand des Lehrers geeignet und paßt vortrefflich zu Geschenken.

2. Dr. **Ludwig Arndt**, Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes von der Reformation bis zur Gegenwart. I. Abteilung: Schicksale unseres Volkes. Zusammenfassende Darstellung der staatlichen Zustände unseres Volkes. XVI u. 536 S. Cöthen 1904, O. Schulze. 7 M.

Das Buch ist eine Fortsetzung der dreibändigen „Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes" vom Seminardirektor Professor E. Blume in Cöthen, dessen 1. Band 1883, 2. Band 1886 und 3. Band 1891 erschienen und in den entsprechenden Jahresberichten angezeigt worden ist. Diese drei Bände umfassen eine Sammlung von Quellensätzen — es sind 3240 — zur deutschen Geschichte von der Urzeit bis zum Schlusse des Mittelalters, schließen also an der Schwelle der Neuzeit. Die Vollendung des dreibändigen Werkes und damit die Fortführung desselben bis zur Gegenwart, hat nun der jetzige Geschichtslehrer am Cöthener Seminar, Dr. Ludwig Arndt, übernommen, der sich dabei fort und fort des sachverständigen Rates des ersten Herausgebers zu erfreuen hatte. Die Vollendung soll in zwei Bänden geschehen. Der vorliegende 4. Band umfaßt neben der Darstellung der äußeren Schicksale des deutschen Volkes von der Reformation bis zur Gegenwart auch die Quellensätze zu den staatlichen Zuständen unseres Volkes in demselben Zeitraume, während

der 5. und letzte Band ausschließlich Quellensätze zum gesellschaftlichen, geistigen, religiösen und wirtschaftlichen Leben des deutschen Volkes für diesen Zeitraum bringen wird. Daraus geht schon hervor, daß der 4. Band in zwei Teile zerfällt. Im ersten Teile werden die Schicksale des deutschen Volkes von der Reformation bis zur Gegenwart gegeben (S. 1—153), woran sich eine zusammenfassende Darstellung der staatlichen Zustände unseres Volkes innerhalb desselben Zeitraumes reiht (S. 154—235). Die „Schicksale" hat der Verfasser absichtlich in gedrängter Kürze gegeben, so daß in der Tat der auf obigen 153 Seiten enthaltene Stoff für die nach dem preußischen Seminarlehrplane an dessen Durcharbeitung beteiligten 3 Seminarklassen nicht ausreicht, sondern anderswoher ergänzt werden muß; es fehlen da namentlich sehr viele Einzelheiten, die zu wissen für einen künftigen Lehrer nicht überflüssig ist. Die zusammenfassende Darstellung der staatlichen Zustände unseres Volkes auf S. 154—235 erfolgt in zwei Abschnitten: Von der Reformation bis 1806 und von 1806 bis heute. Innerhalb jedes Abschnitts wird berichtet über die Einteilung des Staates, die Regierung, die Rechtspflege, das Heerwesen und den Haushalt desselben, so daß hierin ein bedeutsames Stück deutscher Kulturgeschichte enthalten ist. — Nach derselben Gliederung ist der Hauptteil des Buches, der die „Quellensätze" zu den staatlichen Zuständen enthält, geordnet (S. 239—536), damit die „Zustände" als Richtschnur für die Benutzung der letzteren dienen; denn die Durcharbeitung der Quellensätze zur Kulturgeschichte ist ja die Hauptaufgabe des Buches, da sie der Erkenntnis der geschichtlichen Entwicklung des zuständlichen Lebens unseres Volkes in Staat und Gesellschaft, im geistigen, religiösen und wirtschaftlichen Leben dienen sollen. Diese „Quellensätze" stehen daher in bewußtem Gegensatz zu den Quellenlesebüchern, welche nicht einzelne Quellensätze, sondern größere Quellenstücke enthalten, allerdings in weit beschränkterer Anzahl. Die einzelnen, oft sehr kurzen Quellensätze stehen unter sich, obgleich sie scheinbar des Zusammenhanges entbehren, doch stets durch ein Hauptthema, das sie beleuchten sollen, im inneren Zusammenhange, z. B. durch das Thema „Reichstag", das die Frage über die Teilnehmer am Reichstage, über den Zeitpunkt, den Ort, die Beschlußfassung, die Zuständigkeit, die Kosten des Reichstags von selbst anregt und in Quellensätzen Beantwortung findet. Dazu ist jedem einzelnen Quellensatze das Jahr, dem er angehört, vorgedruckt, so daß es eine leichte Mühe ist, die Sätze untereinander zu vergleichen und zu untersuchen, ob in einem bestimmten Zeitraume die Verhältnisse dieselben geblieben sind, oder ob und wie sie sich geändert haben. Da jeder Quellensatz auch die Quelle angibt, der er entnommen ist, so verdient auch dieser 4. Band, ebenso wie seine drei Vorgänger, für die umfangreiche Erschließung sachlich wohlgeordneter Quellen die wärmste Anerkennung und den herzlichsten Dank aller Geschichtslehrer. Er sei hiermit zu fleißiger Benutzung angelegentlich empfohlen.

3. † **W. Heinze**, Quellen-Lesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Für Lehrerbildungsanstalten u. Lehrer. Weiter herausg. von Herm. Rosenburg. I. Teil: Deutsche Geschichte bis 1648. Für die 3. Seminarklasse. 4., verb. Aufl. IX u. 224 S. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 1,60 M.

Ist ein unveränderter Abdruck der 3. Auflage, die im 55. Jahresberichte (1902) S. 430 angezeigt worden ist.

4. **Ludwig Sevin,** Geschichtliches Quellenbuch. Eine Sammlung von Quellenschriften für den Schulgebrauch. In 10 Bändchen zu je 60 Pf. 2. Aufl. Leipzig 1903, R. Voigtländer.

8. Bändchen: Vom Westfälischen Frieden bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen (1648—1740). 80 S.

9. Bändchen: Vom Regierungsantritt Friedrichs des Großen bis zum Frieden von Tilsit (1740—1807). 80 S.

10. Bändchen: Vom Frieden von Tilsit bis zum Wiedererstehen des Deutschen Reiches (1807—1871). 84 S.

Die 1. Auflage, die nur 8 Bändchen zu je 5—7 Bogen umfaßte, ist im 49. Jahresbericht (1896) S. 352 angezeigt worden. Der Stoff der Hefte 7 und 8 ist jedoch in der 2. Auflage etwas erweitert und auf die Hefte 7—10 verteilt worden. Sonst erscheinen die Hefte unverändert.

5. **Alois Atzler,** Quellenstoffe u. Lesestücke für den Geschichtsunterricht in Lehrerseminaren. Paderborn, F. Schöningh.

II. Bd.: Deutsche u. brandenburgisch-preußische Geschichte vom Ausgange des 30jähr. Krieges bis 1815. VIII u. 259 S. 1904. 2,30 M.

III. Bd.: Neueste Geschichte seit 1815 bis zur Gegenwart. VIII u. 286 S. 1905. 2,40 M.

Anlage und Zweck des Buches sind bei der Besprechung des 1. Bandes (56. Jahresbericht [1903] S. 408) klargelegt worden. Der vorliegende II. Band setzt die Arbeit der Auswahl mit demselben Geschick von den Uranfängen des preußischen Staates bis zum Jahre 1815, der III. bis zur Gegenwart fort. Wenn auch die meisten Nummern bereits in andern Quellenbüchern begegnet sind, so ist doch jede auch nur kleine Bereicherung an Quellenstoffen für die Schule nur mit Freuden zu begrüßen. Auch diese Bände werden gute Dienste leisten.

6. **Albert Richter,** Quellenbuch. Für den Unterricht in der deutschen Geschichte zusammengestellt. 5. Aufl., herausg. von Ernst Kornrumpf. VIII u. 334 S. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. 2,70 M., geb. 3,30 M.

Der Aufforderung der Verlagshandlung, Albert Richters „Quellenbuch" nach des Verfassers Tode in fünfter Auflage herauszugeben, ist der Referent gern gefolgt, hat doch gerade Richters „Quellenbuch" der Benutzung der Geschichtsquellen auch im Unterricht der Volksschule die Bahn gebrochen und bedeutete doch sein erstes Erscheinen im Jahre 1885 eine pädagogische Tat, die viele Nachahmungen gefunden hat. Aus Pietät gegen den verdienstvollen Verfasser ist das Buch in seiner ganzen Anlage unverändert geblieben. Nur einem Mangel glaubte ich abhelfen zu müssen. Das Buch schloß bisher mit der Kaiserproklamation vom 18. Januar 1871, berücksichtigte also gar nicht die nun mehr als dreißigjährige Friedensarbeit im neuen Reiche. Desgleichen glaubte ich, daß das bedeutungsvolle Jahr 1848 und das ereignisreiche Jahrzehnt 1861—1871 noch etwas stärker als bisher im Buche vertreten sein müsse. Es sind daher 21 Quellenstücke neu aufgenommen worden, dazu in einem besonderen Anhange die nur sehr wenig gekürzte „Verfassung des Deutschen Reiches" vom 16. April 1871 und die gleichfalls fast unverkürzte „Verfassungsurkunde des preußischen Staates" vom 31. Januar 1850. Ich hoffe, daß das Buch auch in seiner erweiterten Gestalt sich die alten Freunde erhalten und neue erwerben wird.

XI. Tabellen, Karten und Bilder.

1. **W. Martens**, Geschichtswiederholungen, hauptsächlich zur Vorbereitung auf Geschichtsprüfungen. 282 S. Hannover 1904, Manz & Lange. 1,70 M.

Das Buch, das nur dem praktischen Zwecke der Vorbereitung für Geschichtsprüfungen dienen will, setzt die vorausgegangene Durcharbeitung des Stoffes an der Hand eines Lehrbuchs voraus, will also nicht in den Geschichtsstoff einführen, sondern den Lernenden in den Stand setzen, sich auf möglichst kurzem Wege zu vergewissern, ob und wie weit er den durchgearbeiteten Stoff beherrscht. Daher ist manches nur angedeutet, was sonst einer breiteren Ausführung bedurft hätte. Jede Seite zeigt drei Spalten. In der schmalen Spalte links stehen nur Schlagwörter, Überschriften, welche gewissermaßen die Fragen des Examinators vertreten, auf welche der Lernende die Antwort geben soll, welche in der rechts davon stehenden mittleren breiten Spalte enthalten ist und durch verschiedenartigen Druck den Stoff übersichtlich gegliedert und das Wichtige von dem Unwichtigen gesondert zeigt. Die schmale Spalte rechts enthält nur die Jahreszahlen, deren unterschiedliche Bedeutung gleichfalls durch verschiedenen Druck hervorgehoben wird. Diese Anordnung bedingt ein von dem gewöhnlichen abweichendes breites Format, das doch bequem in der Tasche getragen werden kann. Der Stoff ist sehr sorgfältig gegliedert und läßt in Auswahl und Anordnung den erfahrenen Schulmann, in seiner Genauigkeit den gründlichen Historiker erkennen. Die „Geschichtswiederholungen" werden sich zweifellos recht bald zahlreiche Freunde gewinnen.

2. Prof. Dr. **Uhle**, Geschichtswiederholungen in vergleichenden u. gruppierenden Zusammenfassungen für die Schüler der oberen u. mittleren Klassen höh. Lehranstalten. Eine Beigabe zu jedem Lehrbuch der Geschichte. 60 S. Halle 1904, C. A. Kämmerer & Co. 80 Pf.

Das Heft, für die Hand des Schülers bestimmt, will Material bieten zur Erfüllung der Lehrplanforderung, wonach die vergleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassung geschichtlicher Tatsachen sehr zu empfehlen ist. Der Stoff, meist rein politisch, ist unter 18 verschiedenen Gesichtspunkten zusammengestellt; z. B. Herrscher, Herrscherwürde, Herrscherhäuser, Herrschergeschick, Regierung, Politik usw. Kulturgeschichtliche Stoffe sind verhältnismäßig wenig vertreten, und doch müßte auf diese das Hauptgewicht gelegt werden. Vielerlei scheint mir recht überflüssig und reiner Gedächtnisballast. Der ganze zusammengestellte Stoff kann wohl auch unmöglich in Prima wiederholt werden.

3. Prof. Dr. **Friedrich Junge**, Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höh. Lehranstalten. 4., verb. Aufl., besorgt von Dr. Rudolf Lange. VII u. 133 S. Berlin 1904, F. Vahlen. Geb. 1,40 M.

Ein prächtiges, dabei sehr handliches und gediegen ausgestattetes Büchlein, in dem der umfangreiche Stoff in gedrängtester Kürze und größter Übersichtlichkeit geboten wird, nicht nur die politische, sondern auch die Kulturgeschichte berücksichtigt ist, die gleichzeitigen Ereignisse auch nebeneinander aufgeführt sind und das Bedeutende und Epochemachende durch besonders starken Druck hervorgehoben ist. Jedenfalls ein vortreffliches Wiederholungsbuch für die 3 oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten.

4. Dr. **E. P. Widmann**, Kanon der Jahreszahlen. 32 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 60 Pf.

Enthält den durch die Lehrpläne vom Jahre 1901 vorgeschriebenen Kanon der Jahreszahlen zur griechischen, römischen, mittleren und neueren Geschichte. Auf jeder Seite findet sich die Angabe der Klassen, für welche der Stoff bestimmt ist: U III, O III, U II, O II, U I, O I. Die Angaben bewegen sich nur in Stichworten. Besondere Vorzüge sind uns nicht begegnet.

5. **Hugo Herberholz**, Merktabellen für den Geschichtsunterricht in den unteren u. mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 32 S. Hannover 1904, C. Meyer. 50 Pf.

Auch diese Merktabellen wollen als Grundlage für die durch die Lehrpläne vom Jahre 1901 für die einzelnen Klassen angeordneten Wiederholungen dienen. Sie beschränken sich auf das Notwendigste; ja man darf wohl sagen, daß die Beschränkung zu weit geht und daß man Obertertianern und Untersekundanern wohl etwas mehr zumuten darf, als dies hier geschieht. Der Stoff ist auf die einzelnen Klassen von Sexta bis Untersekunda verteilt und hat nicht die meist übliche Form der Tabellen, sondern ist in kurzen Merksätzen nebeneinander gereiht. Luther ist nicht ins Augustinerkloster zu Wittenberg, sondern zu Erfurt eingetreten (S. 26); er lebte nicht längere Zeit, sondern 10 Monate auf der Wartburg (S. 22); übersetzte hier nicht Teile der Bibel, sondern das Neue Testament und die Propheten. Der Große Kurfürst erhielt 1648 auch Minden (S. 24). Es haben sich also mancherlei Fehler und infolge der angestrebten Kürze auch vielfach Ungenauigkeiten eingeschlichen.

6. Prof. Dr. **Eduard Rothert**, Die acht Großmächte in ihrer räumlichen Entwicklung seit 1750. Karten u. Skizzen. Düsseldorf 1904, A. Bagel. Geb. 6,50 M.

Nachdem sechs Bände Karten und Skizzen, nämlich zur Geschichte des Altertums, des Mittelalters, der vaterländischen Geschichte der neueren Zeit (1517—1789), der vaterländischen Geschichte der neuesten Zeit, der außerdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte und zur Entwicklung der größeren deutschen Staaten in derselben vortrefflichen Ausführung vorausgegangen sind, ist es eigentlich überflüssig, noch ein Wort zum Lobe des vorliegenden Bandes zu sagen, der dieselben eigenartigen Vorzüge wie seine Vorgänger trägt. Nach des Verfassers Meinung klafft zwischen dem sehr knappen, aber immerhin sicheren Wissen, mit dem die Schule ihren Unterricht beendet, und der Gegenwart, die täglich aus den Zeitungen lebendig zu uns spricht, eine unheimliche Lücke, die in Wort und Bild auszufüllen der vorliegende Band bezweckt. Er beschränkt sich auf die Geschichte der acht Großmächte Österreich, Italien, Japan, die Vereinigten Staaten von Nordamerika, Frankreich, Großbritannien, Rußland und Preußen-Deutschland, weil die kleineren Staaten, auch die blühendsten, wie die Schweiz, Belgien, Holland, sich äußerlich kaum verändern und aus diesem Grunde keinen großen Einfluß haben. Die Betrachtung der acht Großmächte ist ausschließlich auf den Stand dreier Jahre, und zwar immer derselben, gerichtet, nämlich auf die Jahre 1815, 1860 und 1903; nur bei Japan findet eine Beschränkung auf das Jahr 1903 statt. Es wurden diese drei Jahre gewählt, weil die Wiener Verträge vom Jahre 1815 damals die Verhältnisse nach monarchischen Gesetzen für immer geregelt zu haben schienen, weil das Jahr 1860 den Sieg neuer, auf nationaler Grundlage sich bewegender Ideen brachte,

und weil das Jahr 1903 uns in die unmittelbare Gegenwart mit ihren wirtschaftlichen Gegensätzen führt. Die Karten enthalten nur das Notwendigste, lassen durch ihre verschieden starken Farbentöne die Entwicklung auf einen Blick erkennen und erhalten eine sehr schätzenswerte Ergänzung durch einen zwar einfachen und knappen, aber völlig ausreichenden erklärenden Text, der eine vollständige Tabelle ersetzt. Jedenfalls wird sich auch dieser Band gleich seinen Vorläufern einer guten Aufnahme zu erfreuen haben.

7. **Oswald Meinke**, Wandkarte zum Deutsch-französischen Kriege 1870/71 (revidiert von Prof. W. Weiler in Eßlingen). 2., verb. Aufl. Stuttgart 1904, A. Lung. 7 M.

Die Karte ist im Maßstab 1:500000 gearbeitet. Auf ihr treten die physischen Verhältnisse des Landes, namentlich die Flüsse, sehr deutlich hervor. Auch die politischen Grenzen vor und nach dem Kriege sind deutlich erkennbar. Verschieden gefärbte Linien, die deutlich sichtbar sind, bezeichnen die Aufstellung der deutschen Armeen und ihre Marschrichtung durch Feindesland, so daß der Gang der Ereignisse genau verfolgt werden kann. Die Demarkationslinie nach dem Waffenstillstande vom 28. Januar 1871 und somit das von den deutschen Truppen überhaupt besetzte Gebiet heben sich deutlich vom übrigen Frankreich ab. Die großen Waffenplätze und sonstigen Mittelpunkte der kriegerischen Entscheidungen heben sich klar von ihrer Umgebung ab. Dazu kommen noch Eisenbahnlinien, Kanäle und Departementsgrenzen. Nicht nur die verschiedenen Stadtgrößen, sondern auch die von den Deutschen eroberten und die nur belagerten, aber nicht eroberten Festungen sind unterschieden. So vereinigt sich alles, um die Karte zu einem vortrefflich brauchbaren Anschauungsmittel zu machen. Ihr Wert und ihre Brauchbarkeit wird aber noch bedeutend erhöht durch die 8 Nebenkarten, welche, ohne die Hauptkarte irgendwie zu beeinträchtigen, die wichtigsten Kriegsereignisse nochmals im Detail vorführen. Da sind die Schlachtenpläne von Weißenburg, Wörth, Spichern und Sedan, sämtlich im Maßstab von 1:75000, außerdem der Plan über die Kämpfe bei Metz und die Belagerung dieser Festung im Maßstab von 1:100000, sowie der Plan über die Belagerung von Paris und über die Belagerung von Belfort und die Kämpfe an der Lisaine im Maßstabe 1:150000. Diese Pläne geben klar und scharf die physische Beschaffenheit des Schlachtfeldes sowie die Aufstellung der feindlichen Streitkräfte, so daß an der Hand derselben der Verlauf der Schlachten und Belagerungen veranschaulicht werden kann. Als achte Nebenkarte findet sich sodann noch eine Karte von Frankreich im Maßstabe 1:5000000 mit der Einteilung in Departements, der Verteilung der französischen Streitkräfte vor Beginn des Krieges und der genauen Bezeichnung des von den deutschen Truppen besetzten Gebietes. Die Karte erweist sich als ein vortreffliches Unterrichtsmittel für alle Arten von Schulen.

XII. Kunst- und Kulturgeschichte.

1. **Anton Springer**, Handbuch der Kunstgeschichte. I. Teil: Das Altertum. 7. Aufl., völlig umgearb. von Adolf Michaelis. Mit 783 Abb. im Text u. 9 Farbendrucktafeln. VIII u. 464 S. Leipzig 1904, E. A. Seemann. 7 M., geb. in Lwd. 9 M.

Springers Handbuch der Kunstgeschichte, von dem hier der I. Teil vorliegt, hat soeben in neuer, siebenter Auflage zu erscheinen begonnen.

Adolf Michaelis hat es unternommen, in großen, scharf umrissenen Zügen die Resultate der neuesten Forschung auf allen Gebieten der alten Kunst zusammenzufassen und dabei der Architektur ihr gebührendes Vorrecht zu wahren. Daher sind diese, die Baugeschichte betreffenden Abschnitte des Buches die wichtigsten. Aber auch die Schwesterkünste, Plastik und Malerei, sowie die Kleinkunst haben eine vortreffliche Darstellung gefunden. Mit einer straffen Gliederung des Stoffes verbindet sich eine lebendige Schilderung der großen Epochen mit ihren führenden Meistern, wobei doch auch der jeweilige Hintergrund des politischen und geistigen Lebens nicht übersehen worden ist. Bei der Fülle des Stoffes, den der Orient, Griechenland und Italien bietet, und bei dem zur Verfügung stehenden knappen Raume ergab sich von selbst die notwendige Kürze der Darstellung und die grundsätzliche Ausscheidung aller erklärenden oder beweisenden Fußnoten, so sehr das vielleicht auch manche Leser bedauern werden. Es ist besonderes Gewicht darauf gelegt worden, daß der Text durch eingeschobene Abbildungen nicht in zuviel einzelne Fetzen zerrissen werde und daß er zugleich in möglichst übersichtlicher Verbindung mit den Bildern stehe; denn das Buch soll kein Bilderbuch zum bloßen Blättern sein, sondern der Text soll die Hauptsache bleiben und in den Abbildungen seine unmittelbare Unterstützung finden. Die große Zahl und zumeist vortreffliche Ausführung der Abbildungen verdient noch besonderes Lob. So ist das Buch, aus dem bisher so viele Leser Genuß und Belehrung geschöpft haben, durch die zeitgemäße Umgestaltung vor dem Veralten bewahrt worden und wird sicher auch in Zukunft ein zuverlässiger Führer in die Kunst des Altertums bleiben.

2. Dr. **Georg Steinhausen**, Geschichte der deutschen Kultur. Mit 205 Abb. im Text u. 22 Tafeln in Farbendr. u. Kupferätzung. X u. 747 S. Leipzig 1904, Bibliograph. Institut. Geb. 17 M.

Als Ergebnis langjähriger Arbeit legt der durch die Herausgabe der „Monographien zur deutschen Kulturgeschichte" bekannte Verfasser diese organisch zusammenhängende Gesamtdarstellung der Entwicklung der deutschen Kultur vor, die, auf wissenschaftlicher Grundlage und eigener Forschung aufgebaut, doch auch den Ergebnissen anderer Forscher gerecht werden und den Bedürfnissen weiter Leserkreise genügen, sie belehren und anregen will. Dabei kam es dem Verfasser nicht darauf an, eine bloße Zusammenschweißung von Sitten-, Kunst-, Literatur-, Religions-, Wirtschaftsgeschichte usw. zu geben, wie sie schon mehrfach geliefert worden ist, sondern der Kern seiner Arbeit liegt in den Zusammenhängen und großen Strömungen, die auch allein für die Periodisierung des gewaltigen Stoffes maßgebend gewesen sind, im Gegensatz zu der sonst üblichen Anklammerung an die Perioden der politischen Geschichte, die doch niemand für ein Spezialfach der Kulturgeschichte, z. B. für Kunst- oder Literaturgeschichte, anwenden wird. Wie diese Zusammenhänge und großen Strömungen vom Verfasser aufgefaßt und verarbeitet worden sind, ohne daß er etwa eine gesetzmäßige Entwicklung, der er im Gegensatz zu Lamprecht sehr skeptisch gegenübersteht, nachweisen will, das geht schon aus den Überschriften der 12 großen Kapitel hervor, in denen er den Stoff darstellt und von denen einige hier stehen sollen: I. Der germanische Mensch und sein Anschluß an die Weltkultur. II. Das Hervortreten des deutschen Menschen. 1. Die Bildung eines nationalen Kulturkreises. 2. Kulturelles Eigenleben auf agrarischer Grundlage. III. Die Kirche als Erzieherin und im Kampfe mit der Welt: der Geistliche als Kultur-

träger. IV. Soziale, wirtschaftliche und geistige Differenzierung: Herausbildung laiischer Elemente als Kulturträger und Beginn eines Kulturwandels durch die Kreuzzüge. V. Die kulturelle Vorherrschaft Frankreichs in Europa und ihre Einwirkung auf Deutschland: Höfisch-ritterliche Kultur, Scholastik und Gotik. VI. Das Hervortreten des Volkstums und die Herausbildung einer volkstümlichen Kultur des Lebensgenusses usw. So deckt Verfasser nicht nur Entstehung und Wachstum der konstitutiven Elemente der Kultur auf, sondern hebt besonders auch den großen Anteil der fremden Nationen an der Bildung des deutschen Menschen gebührend hervor, wie er umgekehrt bei dem die Kulturentwicklung bestimmenden Verhalten des deutschen Volkes zur Kultur den Begriff des „Volkstums" stark betont, so daß das Hervortreten oder Zurückdrängen des Volkstums, das zwar an sich naturgemäß auch der Veränderung unterliegt, aber doch ein starker Faktor des Beharrens ist und gewisse uralte Züge bewahrt, in dem Buche eine große Rolle spielt. Wer, wie der Referent, das Glück gehabt hat, die Vorlesungen des Verfassers über diesen Gegenstand zu hören, der weiß, welchen Geist das Buch atmet, und wird dem Verfasser dankbar sein für seine glänzende Arbeit; er wird gewiß auch mit dem Verfasser bedauern, daß aus Raumrücksichten ein Literaturnachweis am Schlusse des Bandes wegbleiben mußte, der die beste Auskunft gegeben hätte, wie gründlich und umfassend die Studien zu dem Werke gewesen sind. Dem vortrefflichen Inhalt hat der Verlag ein entsprechendes Gewand gegeben, denn wie alle Veröffentlichungen des Bibliographischen Instituts, zeichnet sich auch dieses Werk durch eine musterhafte Ausstattung aus. Die zahlreichen Abbildungen und Tafeln in Buntdruck sind meist nach den Originalen ausgewählt und bringen zum großen Teil bisher nicht bekanntes Material. Möge das deutsche Volk dieser ersten großen Geschichte seiner Kultur das ihr gebührende Interesse entgegenbringen.

3. Dr. **Arnold Zehme**, Die Kulturverhältnisse des deutschen Mittelalters. Im Anschluß an die Lektüre zur Einführung in die deutschen Altertümer im deutschen Unterricht geschildert. Mit 80 Abb. 2., verb. u. verm. Aufl. 197 S. Leipzig 1905, G. Freytag. Geb. 2 M.

Die 1. Auflage ist im 51. Jahresberichte (1898) S. 308 eingehend besprochen worden. Die neue Auflage zeigt an zahlreichen Stellen erweiternde und verbessernde Zusätze; umgearbeitet sind besonders die Abschnitte über Markgenossenschaft, Gauverfassung und Städtewesen. Letzteres ist ergänzt durch einen Abschnitt über das Münzwesen, während die Bilder aus dem ritterlichen Leben durch ein solches über das Schiffswesen erweitert worden sind. Durch Hinzufügung eines alphabetischen Sachregisters hat die Brauchbarkeit des Buches gewonnen. Sicher wird es sich in seinem neuen Gewande neue Freunde erwerben.

4. **A. Böe**, Kulturbilder aus Deutschlands Vergangenheit für Schule u. Haus zur Ergänzung und Belebung des Geschichtsunterrichts. Mit dem Bildnis „Kaiser Wilhelms I." u. 75 Illustr. 3. Aufl. XV u. 335 S. Leipzig 1904, G. Gräbner. 3 M.

Die 3. Auflage des für die Bedürfnisse der Volksschule ganz besonders gut geeigneten Buches weicht nicht wesentlich von der im Jahre 1889 erschienenen 1. Auflage ab, weshalb hier auf deren Anzeige im 42. Jahresbericht (1889) kurz verwiesen sei.

5. **Richard Erfurth**, Bilder aus der Kulturgeschichte unserer Heimat. Mit besond. Berücksichtigung der Provinz Sachsen, des Herzogtums Anhalt u. des Königreichs Sachsen. VI u. 126 S. Wittenberg 1905, A. Ziemsen. Geb. 1,60 M.

Was für eine Heimat es ist, deren Kulturgeschichte in einzelnen Bildern hier vorgeführt wird, sagt der Titelzusatz. Hervorgegangen aus dem Bestreben, die Liebe zur Heimat, aus welcher allein die Vaterlandsliebe quillt, zu wecken und zu stärken, erheben diese Kulturgeschichtsbilder keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern wollen eben nur Bilder aus verschiedenen Abschnitten der heimatlichen Kulturgeschichte von ihren ersten Anfängen an zeichnen. So werden wir mit der ältesten Zeit und den ältesten Bewohnern des Sachsenlandes bekannt gemacht, lernen die Einführung des Christentums, die Besiedelung durch die Slawen und die Zurückgewinnung des Landes von den Slawen unter Heinrich und Otto I. kennen, erfahren dann von der Einteilung des Landes in Marken und Gaue und wie das zurückeroberte Land in langer, mühevoller Arbeit für die deutsche Kultur und das Christentum gewonnen wurde, bis in den letzten Bildern der sächsische Bauer und der Adel charakterisiert wird. Die einzelnen Bilder sind zumeist recht einfach gehalten, jedoch der Hauptsache nach für den Lehrer bestimmt. Die Angabe, woher sie gewonnen sind, fehlt; sie sind wohl zumeist vom Verfasser nach verschiedenen Werken bearbeitet. Unter der angegebenen Literatur hätten wir Lorenz, Mensing, Heine, Weigand und Tecklenburg gern vermißt. Ein Herzogtum „Sachsen“-Anhalt gibt es doch wohl nicht (Vorwort); Alboin führte seine Langobarden bereits 568, nicht erst 569, nach Italien (S. 20); Bonifatius schreibt man nicht mehr mit z (S. 22). Das Heft wird den Lehrern der betr. Landesteile gute Dienste leisten können.

6. Dr. **R. v. Kralik**, Kulturarbeiten. Der Kulturstudien dritte Sammlung. 428 S. Münster 1904, Alphonsus-Buchh. 2 M.

Im 56. Jahresberichte (1903) S. 434 ist von demselben überaus fruchtbaren Verfasser ein Bändchen, „Neue Kulturstudien“ betitelt, angezeigt worden, deren Fortsetzung unter obigem Titel vorliegt. Es sind 28 einzelne Studien, bald länger, bald kürzer, in diesem Bändchen vereinigt, darunter als letzte Nummer „Selbstbiographisches“, worin uns der namentlich als lyrischer und dramatischer Dichter in zahlreichen Veröffentlichungen hervorgetretene Verfasser einige dürftige Notizen aus seinem Lebensgange mitteilt, dann eine ziemlich trockene Aufzählung seiner sämtlichen bis jetzt erschienenen Veröffentlichungen gibt und zuletzt sein Lebens- und Arbeitsprogramm für die Zukunft aufstellt. Die Gegenstände seiner Studien sind sehr mannigfaltig. So kommen im vorliegenden Hefte folgende vor: Volksbildung, Konservativismus, über die Begriffe Mittelalter, Renaissance, Romantik und Moderne, Papsttum und Kultur, Kirchenbau und Kultur, Zur Philosophie der politischen Parteien, Individualismus, Der heilige Leopold und die kirchliche Reformbewegung, Auf dem Kahlenberg, Maria Lanzendorf, Zur österreichischen Sagengeschichte, Die deutsche Götter- und Heldensage, Altnordische Dichtkunst, Volkspoesie und nationale Poesie, Das Hamletproblem, Angelus Silesius, Ludwig Tieck, Nibelungenspiele in Bechlarn, Über die Stellung der Kirche zur Dramatisierung heiliger Stoffe, Papst Leo XIII. als Dichter, Ästhetische Prinzipien und praktische Folgerungen, Edvard von Steinle, Moritz von Schwind, Beuroner Kunst, König Xerxes und Esther, Sokrates und seine Philosophie, Selbstbiographisches. Der in Wien lebende Schrift-

steller ist durch und durch konservativ und ultramontan; er ist stolz auf seine katholische Welt- und Lebensanschauung und betont sie immer wieder mit einer gewissen Herausforderung. Vom ultramontan-konservativen Standpunkte aus sind daher alle seine Arbeiten geschrieben. Das mögen einige willkürlich herausgegriffene Stellen beweisen: „Ich kann daher wohl meinen Lebensgang als eine Apologie der katholischen Wahrheit betrachten . . .“ (S. 421). — „Die gegenwärtige Lage ist vielmehr eine solche, daß die ungläubige Wissenschaft und Literatur, in sich vermorscht, nach positiven Grundlagen wird suchen müssen. Diese Grundlagen kann sie aber auf der ganzen weiten Welt nur im Katholizismus finden. Er allein hat in sich die Quellen des Wahren und des Schönen. Er allein kann das bieten, wonach das fieberhafte moderne Leben von allen Seiten strebt. Er allein kann der altersschwachen Wissenschaft, der Philosophie, der Poesie, der Kunst, dem sozialen Leben die Verjüngung und Erfrischung bieten, die vergebens von dem Naturalismus und der Sozialdemokratie erwartet wird“ (S. 427). — „Die rücksichtslosen Versuche der letzten 20 Jahre haben Schritt für Schritt auf allen Gebieten der Kultur den Erweis gebracht, daß der Menschheit nur die Wahl bleibt zwischen der Kultur des Papsttums, welche die Kultur der positiven Werte, der Sicherheit, der Ordnung, der Schönheit, der Genialität, des Geistes, des Lebens und der Zukunft ist, und zwischen der Kultur, die sich jener widersetzt, die sich immer klarer als eine Kultur der bloßen Negation, der Verzweiflung, der Ratlosigkeit, der Barbarei, der Plattheit, der Frivolität, der Geist- und Gedankenlosigkeit, der Dekadenz, der Vernichtung und der Fruchtlosigkeit herausstellt, also als der Gegensatz einer wünschenswerten Kultur . . . Der Kulturkampf wird in der Kulturgeschichte aller folgenden Zeiten berühmt bleiben als der entscheidende Kampf um eine menschenwürdige Kultur, die über die drohende Unkultur der natürlichen Tierheit gesiegt hat . . . Mir ist wenigstens in der ganzen Weltgeschichte keine Epoche bekannt, wo der Ansturm der in der Menschheit schlummernden Bestialität so gewaltig, so allgemein, so verderbendrohend, so frech und schamlos, so siegessicher sich erhob“ (S. 35). — Wen es nach weiteren derartigen Proben gelüstet, der greife zu den „Kulturarbeiten“ selber; sie werden ihm ein getreues Spiegelbild ihres Verfassers geben.

7. Prof. Dr. J. N. **Sepp**, Orient u. Occident. Hundert Kapitel über die Nachtseite der Natur, Zauberwerk u. Hexenwesen in alter u. neuer Zeit. 312 S. Leipzig 1904, M. Altmann. 6 M.

Es werden uns hier 112 zum Teil recht kurze Abschnitte geboten über den Aberglauben alter und neuer Zeit im Morgen- und Abendlande, als da z. B. sind: Teufelsbündnisse, Legende von der Zaubermacht des Moses, Josua und Elias, die bösen Sieben, Zauber- und Hexenberge, Zaubertrommel und Wetterglocke, die Wetterhexe, Riesengespenster, Wodansberge und sein Heerwagen, der wilde Jäger, das Nachtgejaid und die Windsbraut, Walpurgisnacht und Blocksbergfahrt, Hexentanzplätze, Wodans Wunschmantel, Glockensagen, Andreas- und Thomasnacht, altjüdisch-babylonische Zauberübung, urweltliche Zauberformeln und Segenssprüche, Geisterherbergen, Teufelshäuser in romanischen Ländern u. v. a. Der Verfasser gibt den Schauplatz der Sage an, bezeichnet die Belegstellen aus der Literatur, sucht auch manches zu erklären, faßt sich aber immer recht knapp und kurz. Freilich kann man nicht sagen, daß mit dieser Kürze die Deutlichkeit und Klarheit immer Hand in Hand ginge.

Auch mangelhafte Interpunktion und mancherlei Druckfehler erhöhen die Lesbarkeit nicht.

8. **Willy Pastor**, Die Erde in der Zeit des Menschen. Versuch einer naturwissenschaftlichen Kulturgeschichte. 286 S. Jena 1904, E. Diederichs. 5,50 M.

Ein eigenartiges, an neuen Ideen und geistreichen Schlußfolgerungen überaus reiches Buch, das nicht in der Weise der bisherigen kulturgeschichtlichen Spezialarbeiten etwa die naturwissenschaftliche Seite der Kulturgeschichte bereichern oder ausbauen oder dem großen Bauwerk der Kulturgeschichte einen neuen Stein einfügen will, sondern das den Versuch macht, die gesamte Kulturgeschichte auf Grund des Entwicklungsgedankens neu zu fundamentieren und, alle Einzelheiten und Nebensachen beiseite lassend, einen Höhenblick über die Geschicke der Menschheit zu geben unter Anwendung des von Fechner formulierten „Prinzips der Tendenz der Stabilität", d. h. des Gesetzes über „die Richtung der Kraft", welche nicht nur das Wesen der menschlichen Entwicklung, sondern aller organischen Entwicklung überhaupt ist. Die Entwicklung, die die Erde, solange sie von Menschen bewohnt ist, bis auf unsere Tage durchgemacht hat, in großen Zügen zu charakterisieren und zu zeigen, wie die Menschenwelt dem „Stern des Menschen" das Gepräge gegeben, das er heute zeigt, und wie die immer wieder vom Norden niederrauschenden menschlichen Kulturzüge unter dem Gesetz der „gerichteten Kraft" den Kulturfortschritt langsam, aber sicher bringen, ist die Aufgabe des Buches. Dabei ist die eigentlich kulturgeschichtliche Literatur verhältnismäßig wenig befragt worden, während andererseits kunstgeschichtliche Betrachtungen einen breiten Raum einnehmen und die Erzeugnisse der Kunst meist die Richtlinien für den einzuschlagenden Weg und die Maßstäbe für die Beurteilung abgeben; denn der Verfasser ist auf Grund eines fleißigen und ausdauernden Studiums der Kultur- und Kunstgeschichte zu der Ansicht gekommen, daß in einem Kunstwerk oft eine ganze Kultur auf eine knappe Formel gebracht ist, und wer die Formensprache der Kunst zu lesen weiß, aus dieser Lektüre reicheren Gewinn als aus ganzen Bibliotheken voller Chroniken zieht, da Worte zweideutiger, flüchtiger als künstlerische Formen sind und die geschriebenen Berichte sich fast immer nur mit Einzelheiten befassen. Wer diesen Einzelberichten traut, läßt sich an einen tiefen Standort führen; sein Auge sieht immer nur einen ganz beschränkten Ausschnitt des Horizonts, so daß die Vereinigung der zahlreichen Einzelbilder zu einem großen Gesamtbilde unmöglich ist. Ein Gesamtbild aber wollte der Verfasser geben, daher die weitgehende Berücksichtigung der Kunsterzeugnisse. Davon ausgehend, wie die Erde, der Menschenstern, aus der Vogelperspektive ausgesehen zu der Zeit, da sie noch nicht von Menschen bewohnt war, und wie sie heute aussieht unter der vieltausendjährigen Kulturarbeit der Menschheit, schildert Verfasser zunächst das Weltnebelstadium des Menschensterns, nämlich das ältere Steinzeitalter mit dem Zauber als der ältesten Weltanschauung, sodann die beginnende Zonengliederung des Menschensterns in der jüngeren Steinzeit, in der die Menschen nackt wurden, das erste Haustier und das Feuer gebrauchten, vom Zauber zur Beschwörung fortschritten, die Artikulation der Sprache herbeiführten, sich eine eigene Priesterkaste schufen und äquatorwärts vom Norden nach dem Süden wanderten. Diese nach dem Süden gerichtete Rassenwanderung der im Norden gebildeten germanoiden Menschenmassen hat in gewaltigen Steinbauten, den Megalithen, die Zeugen ihres Da-

seins, ihrer Kultur, ihrer Weltanschauung, ihrer Ausbreitung vom Norden nach dem Süden hinterlassen und in ihnen gezeigt, wie die Menschheit dieser Periode vom Feuerkult zum Sonnenkult fortgeschritten ist. Feststehend für den Verfasser ist die Ansicht, daß nicht irgendwo in Innerasien die Wiege des Menschengeschlechts gestanden und mit den nach Westen wandernden Völkerfamilien auch die Kultur nach dem Westen gewandert ist, sondern daß der Strom der Völkerwanderung stets vom Norden nach dem Süden gegangen ist und die Kultur denselben Weg eingeschlagen hat. Er führt darum in zwei großen Kapiteln germanoide Wanderungen zur See und germanoide Wanderungen über Land vor. Die Seewanderer gingen von den Küsten der Ost- und Nordsee südwärts an der Atlantischen und Mittelmeerküste nach Ägypten und begründeten die ägyptische Kultur, ein anderer Zweig die babylonisch-assyrische und ein dritter die pelasgische Kultur, während die Landwanderer über das europäische Festland nach Hellas und Rom wanderten und dort die griechische und römische Kultur ins Leben riefen. Im folgenden Kapitel wird nun die Kulturtätigkeit der Germanen in ihren verschiedenen Entwicklungsstufen beleuchtet bis zur Gegenwart, wobei auch der kulturellen Leistungen Preußens und Deutschlands gedacht und zuletzt die Bedeutung Wilhelms II. für die Kulturentwicklung hervorgehoben wird. So bietet das Buch bei prächtiger, bilderreicher Sprache eine Fülle neuer Ausblicke, Anregungen und Gewißheiten, und wenn auch manche Hypothese durch eine künftige Forschung erst noch bewiesen werden muß, so zeigt doch diese naturwissenschaftliche Kulturgeschichte mit überzeugender Gewißheit, daß das goldene Zeitalter, von dem die Menschheit so gern träumt, nicht hinter uns, sondern vor uns liegt, daß der ruhige, stetige Gang der Entwicklung zwar öfters von Katastrophen unterbrochen wird, daß er aber sicher höher und höher führt und daß in unseren Tagen germanischer Geist die gesamte Weltkultur durchtränkt und fördert. Dem Buche sind recht zahlreiche und aufmerksame Leser zu wünschen.

XIII. Aus der Sage.

1. **Felix Dahn** und **Therese Dahn**, Walhall. Germanische Götter- u. Heldensagen. Für alt u. jung am deutschen Herd erzählt. Mit über 50 Bildertaf., Textbildern, Kopfleisten u. Schlußstücken nach Federzeichn. von Joh. Gehrts. 13. Gesamtaufl. 659 S. Leipzig 1903, Breitkopf & Härtel. 9 M.

Es genügt, auf die 13. Auflage dieses bekannten und weitverbreiteten Buches empfehlend hinzuweisen. Die Göttersagen sind von Felix, die Heldensagen von Therese Dahn bearbeitet.

2. Das deutsche Götter- u. Heldenbuch. Gesammelt u. erneuert von R. v. Kralik. Volksausgabe in 6 Bänden. München 1904, Allgemeine Verlagsgesellsch. Je 1,40 M.
   III. Die deutsche Göttersage. 290 S.
   IV. Dietrich und seine Gesellen. 364 S.
   V. Rosengarten und Rabenschlacht. 332 S.
   VI. Nibelungennot und Dietrichs Ende. 360 S.

In diesen Bändchen ist das ganze große Sagengebäude der deutschen Götter- und Heldensage in dichterischer Form gesammelt und erneuert. Wohl weisen die Göttersagen an den Anfang und an das Ende der Welt; sie sind jedoch hier zu einem einheitlichen Epos zusammengeschlossen, so daß uns hier erzählt wird von allen den Göttergestalten, die den

Himmel der Germanen bevölkerten. — Das 4. Bändchen enthält den Sagenkreis Dietrichs von Bern: Walter und Hildegunde, Dietrich und Sälde, Dietrich und Virginal, Dietrich und Siegenot, Herbart und Hilde, Iron und Isolde usw. — Das 5. Bändchen enthält die Sagen, die sich an den Rosengarten zu Worms anschließen, besonders auch die Sagen von Siegfried, sowie die Dichtung von der Rabenschlacht, in der uns die größten der Helden begegnen. — Das 6. Bändchen enthält die Sagen von Siegfrieds Tod, von Etzel und Kriemhild, von der Nibelungen Not und von Dietrichs Ende. Jedes Bändchen ist mit einer nicht zu knappen orientierenden Einleitung versehen; Erläuterungen und Nachträge, Stammtafeln, Worterklärungen, Berichtigungen und eine Übersicht über die Hauptquellen schließen das Ganze.

3. Prof. **E. Falch**, Deutsche Göttergeschichte. Der Jugend erzählt. 2. Aufl. 46 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Kart. 1,20 M.

4. — — Die Sage von den Wölsungen und Niflungen. Der Jugend erzählt. 40 S. Ebenda. Kart. 1,20 M.

Mit dem ersten, vortrefflich ausgestatteten Bändchen will der Verfasser der deutschen Jugend eine kleine deutsche Göttergeschichte in die Hand geben, in der nicht nur die Namen aufgezählt werden, sondern in der die Götter handelnd auftreten. Es wird darin erzählt von der Schöpfungsgeschichte der Welt und der Götter, von den Asen (Alfadur, Odin, Thor, Baldur), den Wanen (Niörder, Freyer und Freya, Heimdall), den Riesen und Nornen, Zwergen, Alfen und dem Göttergericht oder der Götterdämmerung. Die Darstellung ist möglichst knapp und einfach gehalten, vermeidet auch, die einzelnen Geschichten erklären zu wollen.

Das zweite Bändchen erzählt die Sagen von den Wölsungen und Niflungen, „die schönsten und großartigsten der deutschen Heldensage“, ebenfalls einfach, knapp und ohne bestehende Lücken künstlich ausfüllen oder Erklärungen geben zu wollen. Die Ausstattung ist gleich der des ersten Bändchens.

5. **Heinrich Keck**, Deutsche Heldensagen. 2., vollst. umgearb. Aufl. von Dr. Bruno Busse. Leipzig 1903, B. G. Teubner.

I. Band: Gudrun- u. Nibelungensage. Mit 7 Originallithogr. von Rob. Engels. VIII u. 306 S. 3 M.

II. Band: Dietrich von Bern. Mit 5 Originallithogr. v. Rob. Engels. VI u. 306 S. Geb. 3 M.

Die vortreffliche Bearbeitung der deutschen Heldensagen von Keck liegt hier in verjüngter, wissenschaftlich einwandfreier Form vor, die geeignet ist, unsere Jugend vertraut zu machen mit den großen Heldengestalten der grauen Vorzeit. Während der erste Band von Gudrun und den Nibelungen erzählt, behandelt der zweite das Schicksal des ritterlichen Amelungen Dietrich und die mannigfachen Abenteuer seiner Schildgesellen. Die Neubearbeitung schließt sich im Einklang mit den jetzt herrschenden sagengeschichtlichen Anschauungen möglichst an die süddeutsche Überlieferung an. Die gute Prosaerzählung wird vielfach durch poetische Stellen der Heldenlieder unterbrochen. Die äußere und innere Ausstattung der beiden stattlichen Bände ist sehr gediegen. Die Lithographien von Robert Engels in München sind in ganz modernem Stile ausgeführt. Die beiden Bände bilden eine wertvolle Bereicherung jeder Haus- und Schülerbibliothek.

6. **Reinhold Gerling**, Mecklenburgs Sagenschatz. Für Erwachsene u. für die reifere Jugend gesammelt u. herausg. VIII u. 183 S. Oranienburg 1904, Orania-Verlag. Geb. 4 M.

Der äußerlich hübsch ausgestattete, das Bild der Herzogin Cecilie von Mecklenburg, der jetzigen deutschen Kronprinzessin, auf dem Umschlage tragende Band erzählt 40 der besten Mecklenburger Sagen in meist schlichtem Volkstone. Darunter erinnert manche an verwandte sagenhafte Züge anderer Landschaften, eine erweist sich als die Quelle zu dem Bürgerschen Gedicht „Der Kaiser und der Abt", in einer andern findet sich der Ursprung der Gudrunsage, und auch ein Schilda mit Schildbürgern und Schildbürgerstreichen ist in dem Städtchen Teterow und seinen Bürgern vertreten. Einen reizenden Schmuck bilden die feinen kleinen Zeichnungen zu den einzelnen Geschichten. Jung und alt wird jedenfalls mit großem Interesse in dem Buche lesen, das das Mecklenburger Volk, dem unsere dereinstige Kaiserin entstammt, in seinem Dichten und Trachten, seinem Denken und Fühlen menschlich näherbringen will.

XIV. Verschiedenes.

1. **G. Schwalbe**, Die Vorgeschichte des Menschen. Mit 1 Figurentafel. 52 S. Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn. 1,60 M.

Die Abhandlung ist ein durch Erläuterungen und Anmerkungen erweiterter, auf der Versammlung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte in Kassel 1903 gehaltener Vortrag, welcher sich die Aufgabe stellt, über die Tatsachen zu berichten, die uns Schlüsse auf die Frage der Abstammung des Menschen erlauben. Als Anatom beschränkt sich der Verfasser darauf, von rein anatomischen und zoologischen Gesichtspunkten aus einen Überblick zu geben über die körperlichen Reste des Menschen und über die zoologisch näher und ferner verwandten Formen, welche für die Vorgeschichte des Menschen in Betracht kommen, während er auf die Entwicklungsgeschichte des Menschen und der nächst verwandten Formen des Raumes wegen nicht näher eingeht. Auch in seiner Beweisführung bleiben Lücken übrig, so daß jeder neue Fund zu einer Änderung der hier vorgetragenen Ansichten führen kann. Der kurze Vortrag orientiert sehr gut über diese vielumstrittene Frage.

2. Der alte Orient. Gemeinverständliche Darstellungen, herausg. von der Vorderasiatischen Gesellschaft. 6. Jahrg. zu 4 Heften 2 M., das Einzelheft 60 Pf. Leipzig 1904, J. C. Hinrichssche Buchh.
   1. Heft: Dr. Hugo Winckler, Geschichte der Stadt Babylon. 48 S.
   2. Heft: Prof. Dr. W. Max Müller, Äthiopien. Mit 1 Abb. 32 S.
   3. Heft: Dr. Otto Weber, Sanherib, König von Assyrien 705—681. Eine Skizze. 29 S.
   4. Heft: Prof. Dr. Alfred Wiedemann, Magie u. Zauberei im alten Ägypten. 32 S.

Die Vorderasiatische Gesellschaft, die ihren Sitz in Berlin hat, bezweckt die Förderung der vorderasiatischen Studien auf Grund der Denkmäler. Zu diesem Zwecke gibt sie wissenschaftliche Arbeiten ihrer Mitglieder in zwanglosen Heften als „Mitteilungen der Vorderasiatischen Gesellschaft" und gemeinverständliche Darstellungen vierteljährlich unter dem Titel „Der alte Orient" heraus. Die 4 Hefte des 6. Jahrgangs 1904 sind die oben angeführten. Im 1. Heft führt der auf diesem Gebiet besonders rührige Professor an der Berliner Universität Dr. Winckler die politische Geschichte der Stadt Babylon seit ihrer

Gründung durch Sargon von Agade bis zu ihrem allmählichen Verschwinden in der Geschichte vor. Daß dabei auch die Kulturgeschichte Vorderasiens gestreift und Babylon als Hauptstadt und Mittelpunkt der vorderasiatischen Kulturwelt gekennzeichnet wird, ist selbstverständlich. Die Darstellung ist, dem Umfang der Hefte entsprechend, ganz knapp und skizzenhaft. — Heft 2 führt uns nach dem von den Griechen als „Äthiopien" bezeichneten nördlichen Teile Nubiens, dem von allen Semiten als das Land „Kusch" bezeichneten Gebiete vom 1. bis zum 6. Nilkatarakt, das, klein und arm, von Negern und Hamiten bewohnt, meist in Abhängigkeit von Ägypten oder gar als ägyptische Provinz lebte, aber auch als unabhängiges Königreich Ägypten eroberte, sogar in Konflikt mit den Assyrern geriet, Ägypten wieder verlor und von neuem in dessen Abhängigkeit geriet, bis es zuletzt unter die Herrschaft der Perser und Ptolemäer kam. Mit einem kurzen Streifzuge in die inneren Verhältnisse des Landes schließt das Heft. Dabei wird die Frömmigkeit der Äthiopen, die Macht ihrer Priesterschaft, die durch die Priester erfolgende Königswahl, die Stellung der Königinmutter, die Staatseinkünfte, der Kulturverfall und die sich später geltend machenden fremden Kultureinflüsse kurz beleuchtet. — Das dritte Heft enthält eine Skizze über Sanheribs Leben und Taten. Der Hauptsache nach sind seine zahlreichen Kriegszüge skizziert, darunter auch die beiden Züge nach Jerusalem und die Zerstörung Babels. Größere Ziele hat kaum je ein assyrischer König vor Augen gehabt, sein Wollen eilte in kühnem Flug über alle Schranken hinweg, machte aber auch nicht Halt an den Grenzen des Möglichen und Erreichbaren. Da er immer seine Kräfte überschätzte, war ihm selten ein dauernder Erfolg beschieden. — Das 4. Heft berichtet über Magie und Zauberei im alten Ägypten. Von der ungeheuren Menge der auf Stein und Papyrus aus Altägypten erhaltenen Aufzeichnungen nimmt die Literatur der Magie den größten Raum ein. Es wird uns im vorliegenden Heft erzählt von den verschiedenen großen Göttern, den Götterkönigen, der Schmeichelei vor den Göttern, um diese sich geneigt zu machen, den Zeitgottheiten für die verschiedensten Zeitabschnitte des Jahres, dem Schicksalskalender, nach welchem jedem Tage für alle Zukunft der Stempel eines Glücks- oder Unglückstages aufgedrückt war, den Wundererscheinungen und ihrer Bedeutung für das Menschengeschick, der menschlichen Sorge für die Götter, den Hymnen an die Gottheit, den magischen Formeln, Zauberstäben usw. Die ganze Darstellung führt den Nachweis, „daß die ägyptische Religion in all den Jahrtausenden ihres Bestehens das geblieben ist, was sie von Anbeginn an war, nämlich eine mit wechselnder Klarheit ausgearbeitete, für alle Lagen des Diesseits und Jenseits angewendete, für Götter wie Menschen gleich wichtige Magie". Alle 4 Hefte sind sehr lesenswert und geeignet zur Förderung der Kenntnis des alten Orients.

3. **F. W. v. Bissing**, Geschichte Ägyptens im Umriß von den ältesten Zeiten bis auf die Eroberung durch die Araber. 185 S. Berlin 1904, A. Duncker. 3 M.

Der knappe Umriß umfaßt etwa 150 Seiten, während der weitere Inhalt des Buches durch Anmerkungen und eine ausführliche Zeittafel ausgefüllt ist. Die Anmerkungen wollen den Leser nur orientieren über die wichtigsten Grundlagen der Darstellung, die unter möglichster Ausnutzung der vorhandenen Quellen sich auf die politische Geschichte beschränkt und Kunst und Literatur nur da berücksichtigt, wo sie ein direktes

Licht auf die politische Entwicklung werfen. Dabei sind die Formen des öffentlichen Lebens für die einzelnen Zeiträume an konkreten Beispielen, nämlich den Lebensläufen genauer bekannter Persönlichkeiten, geschildert worden. Der Abriß liest sich sehr gut.

4. Sammlung Göschen. Leipzig 1904, J. G. Göschensche Verlagsh. Geb. je 80 Pf.

Nr. 34. Dr. F. Kurze, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation u. der Religionskriege. 1500—1648. 149 S.

Nr. 119. Dr. Otto Piper, Abriß der Burgenkunde. 2., verb. Aufl. Mit 30 Abb. 132 S.

Nr. 188. Prof. Dr. K. Dändliker, Schweizerische Geschichte. 180 S.

Nr. 189. Dr. Robert F. Arnold, Die Kultur der Renaissance. Gesittung, Forschung, Dichtung. 137 S.

Nr. 190. Dr. K. Roth, Geschichte des Byzantinischen Reiches. 128 S.

Nr. 216 u. 217. Prof. Oskar Jäger, Geschichte des 19. Jahrh. I. 1800 bis 1852. II. 1852—1900. 157 u. 160 S.

Nr. 230. Prof. Dr. Karl Brunner, Badische Geschichte. 172 S.

Nr. 231. Lic. Dr. J. Benzinger, Geschichte Israels bis auf die griechische Zeit. 158 S.

Dem Zwecke der „Sammlung Göschen", in Einzeldarstellungen eine klare, leichtverständliche und übersichtliche Einführung in die verschiedenen Gebiete der Wissenschaft und Technik zu geben und dadurch in engem Rahmen, auf streng wissenschaftlicher Grundlage und unter Berücksichtigung des neuesten Standes der Forschung zuverlässig zu belehren, entsprechen die vorliegenden Bändchen ganz vortrefflich. In allen ist der Stoff zwar knapp, doch musterhaft klar dargestellt, sorgfältig gruppiert und unter gewissenhafter Angabe der benutzten Literatur verarbeitet, so daß zunächst ein mehr enzyklopädisches Eindringen in den Stoff erreicht und ein gründliches Durchdringen auf Grund der angegebenen Literatur vorbereitet und erleichtert wird.

In Nr. 34 wird der gewaltige Stoff in zwei großen Abschnitten dargestellt: 1. Die Zeit der Reformation in Deutschland (1500—1556) und 2. Die Zeit der Gegenreformation und des Dreißigjährigen Krieges (1556—1648). Jeder Abschnitt hat einen kurzen Anhang, die Darstellung der Kulturfortschritte und die kurze Angabe der Geschichtsquellen enthaltend. Ein besonderer Anhang verbreitet sich über die geschichtliche Entwicklung der wichtigeren deutschen Reichsstände bis 1648 in Nieder-, Mittel- und Oberdeutschland, welcher Stoff ganz besonders knapp gefaßt worden ist. Auch die angehängte Zeittafel ist in Anordnung und Druck recht übersichtlich gestaltet.

In Nr. 119 bietet der auf dem Gebiete der Burgenkunde als Autorität anerkannte Hofrat Dr. Piper eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse seiner Studien, welche neben des Verfassers größerer „Burgenkunde" allen denen willkommen sein wird, die sich nur über die Grundzüge dieses Forschungsgebietes aus zuverlässiger Quelle belehren wollen. Auf alles, worauf das wachsende Interesse für unsere Burgreste etwa stößt, findet der Leser knappe, aber erschöpfende Auskunft: über den Zusammenhang der Burgbauten mit römischen Wehrbauten, über die Entwicklung aus alten Wallburgen, über römische und mittelalterliche Mauertechnik, über Steinmetz- und Zahlzeichen, den Bergfrit, Mauertürme, Gräben, Tore, Ringmauern, Wehrgänge, Zinnen, Schießscharten,

Gußlöcher, Belagerung und Verteidigung, Wohngebäude, Wasserversorgung, Wasserburgen, Ganerbenburgen, Burgengruppen usw. Einfache Zeichnungen veranschaulichen das Gesagte. Leider ist die Darstellung infolge der vielen Einklammerungen recht schwerfällig.

In Nr. 188 hat der Verfasser der neuesten großen dreibändigen „Geschichte der Schweiz" die Entwicklungsgeschichte des Schweizer Volkes derart dargestellt, daß das Werden der heutigen Eidgenossenschaft in ihrer Eigenart deutlich hervortritt, wobei in möglichst einfacher, leicht verständlicher Sprache überall auch der Zusammenhang der geistigen und kulturellen Entwicklung mit der staatlichen und gesellschaftlichen berücksichtigt und also neben der politischen die Kulturgeschichte nicht vernachlässigt worden ist. Die Darstellung ermöglicht dem Ausländer leicht einen Einblick in die Geschichte, Verfassung und Kultur des Schweizerlandes, sie ermöglicht aber auch dem Schweizer selbst einen raschen Überblick und die Mittel zur gründlichen Vertiefung in die Geschichte seines Landes und Volkes.

Seit Jakob Burckhardts klassischem Werke „Die Kultur der Renaissance in Italien" ist das Interesse für diese die neuzeitliche Kultur Europas einleitende und begründende Geschichtsepoche mehr und mehr gewachsen, so daß eine nicht kleine Anzahl historischer Werke sich mit ihr befaßt. In Nr. 189 versucht auch der Privatdozent Dr. Arnold die Tendenzen dieser großen Zeit in ihrer Eigenart darzustellen, sie auf ihre Wurzeln zurückzuführen und an den gesellschaftlichen Zuständen, den wissenschaftlichen Fortschritten und den poetischen Erzeugnissen nachzuweisen. Deshalb scheidet er in einem einleitenden Kapitel über den Humanismus die scholastische von der moderneren Auffassung der Antike, beleuchtet in einem zweiten Kapitel das Zeitalter der Erfindungen, der Entdeckungsreisen und der vertieften Naturerkenntnis, das seinen großen Einfluß auch auf die Geschichtschreibung, die Rechts- und Staatslehre und die Philosophie ausübt und ihnen völlig neue Wege zeigt, worüber im dritten Kapitel gehandelt wird. In drei weiteren Kapiteln werden dann die Individuen und die Gesellschaft der Renaissancezeit geschildert, sowie die Dichtung innerhalb und außerhalb Italiens charakterisiert. So gibt das Büchlein in engem Rahmen ein möglichst getreues und reiches Bild der gesamten geistigen Bewegung, die ihre Wellen von Italien aus siegreich über die Länder Europas geschlagen hat.

Nr. 190, „Die Geschichte des Byzantinischen Reiches von Dr. K. Roth", will den gebildeten Laien in die Geschichte eines Reiches einführen, deren Kenntnis mehr als die eines anderen mittelalterlichen Staates vernachlässigt ist, was seinen Grund freilich darin hat, daß sie auch nicht in gleichem Grade wie die der übrigen Länder erschlossen worden ist, so daß trotz der regen gelehrten Tätigkeit der Neuzeit gerade recht umfangreiche und wichtige Perioden sehr eingehender Studien und Forschungen noch bedürfen. Was Deutsche, Franzosen, Engländer, Neugriechen, Bulgaren und Russen in größeren und kleineren Abhandlungen über die Geschichte des byzantinischen Reiches geschrieben haben, hat Verfasser in seinem gut lesbaren Büchlein zusammengestellt und dabei immer den Stand der neuesten Geschichtswissenschaft gewissenhaft berücksichtigt.

In Nr. 216 und 217 will Professor Oskar Jäger in Bonn, der bekannte Verfasser der vierbändigen Weltgeschichte und anderer Werke, darunter auch einer umfangreichen Geschichte des 19. Jahrhunderts, solchen Lesern eine schnelle Orientierung über die wichtigsten Begebenheiten und Entwicklungen des jüngstvergangenen Jahrhunderts gewähren, denen

nicht die nötige Zeit und Muße zu Gebote steht, um die umfangreichen Werke über diese Zeit studieren zu können. Bei Deutschlands Weltstellung muß eine solche Orientierung vom gesamteuropäischen und weltgeschichtlichen Standpunkte aus versucht werden. Das ist dem Verfasser in übersichtlicher, leicht lesbarer Fassung trefflich gelungen. Der Blick bleibt zwar auf das gesamt-europäische Leben gerichtet, doch auch die überseeische Welt, Amerika und die durch die jüngsten Ereignisse uns so nahe gerückte asiatische Welt sind nicht außer Acht geblieben. So tritt die Großartigkeit der Entwicklung in der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Welt im 19. Jahrhundert klar zu Tage.

Nr. 230 gibt einen Abriß der Badischen Geschichte von der vorgeschichtlichen Zeit bis zur Gegenwart in leicht verständlicher, schöner Darstellung. Überall ist das kulturgeschichtliche Material in sehr ansprechender Weise berücksichtigt. Die Entwicklung der einzelnen Territorien bis zu ihrer Vereinigung im Großherzogtum Baden, selbst die Geschichte der Bistümer, Klöster und Ordensherrschaften ist zur Darstellung gekommen. Regenten- und Stammtafeln, eine ausführliche Zeittafel und ein eingehendes Personen- und Sachregister ergänzen das vortreffliche Bändchen.

Immer wieder ist im letzten Jahrzehnt die Geschichte Israels Gegenstand der Darstellung gewesen. In Nr. 231 ist abermals der Versuch gemacht worden. Zunächst wird über die Vorgeschichte des Volkes, dann über die Königszeit, zuletzt über das jüdische Staatswesen nach dem Exil bis auf Alexander den Großen berichtet. Der Charakter der israelitischen Geschichte bringt es mit sich, daß nicht nur die politische Entwicklung, sondern auch das religiöse Leben berücksichtigt werden muß. Die sonstigen Kulturverhältnisse aber, soweit sie nicht vom religiösen Leben beeinflußt werden oder mit ihm in Wechselwirkung stehen, kommen immer recht stiefmütterlich davon, auch im vorliegenden Bändchen. Vielleicht wäre es vorteilhaft gewesen, auf die Erzählungen der Bibel noch mehr hinzuweisen, als dies geschehen ist, da nun einmal der biblische Bericht als Quelle infolge des Religionsunterrichts in der Schule am bekanntesten ist. Sonst ist das Bändchen einfach und übersichtlich geschrieben und liest sich vortrefflich.

5. **Von Versailles nach Damaskus.** Gedanken eines Laien. Mit einem Vorwort v. Prof. G. Meyer v. Knonau u. Pfarrer A. Ritter. VII u. 135 S. Zürich 1903, Schultheß & Co. 3,40 M.

Der Verfasser dieses seltsamen Buches hat sich nicht genannt; er will unbekannt bleiben. In seinem Buche spricht er von der großen französischen Revolution von 1789, aber er gibt nicht etwa eine zusammenhängende Erzählung dieser gewaltigen Bewegung, sondern er will gewisse Personen und Ereignisse aus jener Zeit im Lichte unserer Tage näher betrachten und Schlußfolgerungen daraus entwickeln. Unbehindert durch jede Zwangsjacke der Theorie und der Schablone hat er seinen Gedanken freien Lauf gelassen und sie schminkefrei zur Äußerung gebracht. Die beiden Herren, die das Buch bevorwortet haben, sagen: „Auf dem historischen Untergrunde der französischen Revolution, deren wesentlicher Verlauf und deren Hauptpersönlichkeiten als bekannt vorausgesetzt werden, entwickelt der Verfasser seine zuweilen an Carlyle erinnernden geschichtsphilosophischen Reflexionen. Aber es steht in dieser Schrift doch soviel Originelles, soviel ungeschminkte Überzeugung und mutige Wahrheitsliebe, daß das Ganze ohne Frage beachtenswert ist. Die kühne, vom gewöhnlichen Heerweg abweichende Auffassung des großen,

geschichtlichen Ereignisses, die oft bizarren, aber auch scharfsinnigen Folgerungen aus demselben, die Beleuchtung der Gegenwart mit dem Licht der Vergangenheit, die bald pathetische, bald sarkastische Sprache machen die Lektüre zu einem geistigen Genuß . . . Nie langweilig, immer fesselnd, häufig zum Widerspruch reizend, noch häufiger Zustimmung fordernd, verdient das Opus die Beachtung denkender Leser". Ich muß gestehen, daß die Lektüre für mich kein geistiger Genuß gewesen ist; dazu fehlt dem Werke doch zu sehr die abgeklärte Ruhe in Inhalt und Form, und ich glaube auch nicht, daß viele Leser dem Urteil der Bevorworter zustimmen werden. Was aber bedeutet der eigenartige Titel? Der Verfasser ist zweifellos Theologe. Von der Freiheit, welche die Revolution von Versailles und Paris erringen sollte, führt er seine Leser zu der für alle Menschen errungenen Freiheit in Christo Jesu, zu der Freiheit, die ein Paulus auf dem Wege nach Damaskus sich errang, als er seinen Willen unter den Willen eines andern beugte, zu dem Glauben an ein ewiges Leben.

6. Miniaturbibliothek. Leipzig 1904, Verlag f. Kunst u. Wissenschaft (Albert Otto Paul). Jede Nr. 10 Pf.

Nr. 610—612. Geschichte der Buchdruckerkunst. 133 S. 30 Pf.

Nr. 617—619. Die Volkswirtschaftslehre. 184 S. 30 Pf.

Nr. 635. Der Koran. Grundzüge der mohammedanischen Lehre. 56 S.

Diese reizenden kleinen Heftchen, bequem in der Westentasche zu tragen, berichten in ganz einfacher, gemeinverständlicher Sprache über ihren Gegenstand und sind jedem zu empfehlen, der sich rasch und sicher orientieren will, ohne auf wissenschaftliche Gründlichkeit und Genauigkeit Anspruch zu machen.

7. **Ferd. Hirsch**, Mitteilungen aus der historischen Literatur. Herausg. von der Histor. Gesellschaft in Berlin u. in deren Auftr. redig. 32. Jahrg. Berlin 1904, Weidmannsche Buchh. 8 M.

Diese Mitteilungen sind für jeden, der sich über die zahlreichen Neuerscheinungen der historischen Literatur auch nur oberflächlich orientieren will, unentbehrlich, denn sie bringen aus der Feder sachverständiger Beurteiler nahezu an dreihundert Besprechungen neu erschienener Werke, die mehr berichten, als kritisieren, aber doch auch den abweichenden Standpunkt des Beurteilers vielfach erkennen lassen. Wenn auch zumeist wissenschaftliche Werke angezeigt werden, so finden sich unter den besprochenen Schriften doch nicht selten auch Lehrbücher und populärer gehaltene Werke, deren Studium jedem Gebildeten möglich ist, weshalb die „Mitteilungen" auch an dieser Stelle warm empfohlen seien.

IX. Geographie.

Von

Paul Weigeldt,
Schuldirektor in Leipzig.

Am 9. August 1904 ist einer der bedeutendsten Geographen, Friedrich Ratzel, mitten aus reger wissenschaftlicher und Lehrtätigkeit abberufen worden. Manches warme Wort ist zu seinem Gedächtnis gesprochen, mancher Artikel seinem Andenken gewidmet worden — entsprechend gewürdigt hat ihn noch niemand. Mit besonderem Geschick haben Ratzels vielgestaltiges Wesen und seine geistige Eigenart der Leipziger Theolog Rudolf Kittel (Grenzboten 1904, Heft 33) und der berühmte Leipziger Historiker Karl Lamprecht (Bericht der philologisch-historischen Klasse der Königl. Sächs. Gesellschaft der Wissenschaften zu Leipzig über die Sitzung vom 10. Dezember 1904) gezeichnet. Der Pädagogische Jahresbericht hat sich nur mit Ratzels Bedeutung für den geographischen Unterricht zu beschäftigen. Wohl hat Ratzel nie selbsttätig in der Schulstube gestanden, aber „seine vielseitige Arbeit an der Geographie, seine tiefe Erkenntnis von ihrer Bedeutung für das moderne Geistes- und Wirtschaftsleben, sein wunderbar frisches, von jeder pädagogischen Schablone freies Verständnis für Sinn und Geist der Jugend, sowie der Umstand, daß in München sowohl wie in Leipzig die Heranbildung künftiger Geographielehrer mit zu seinen wesentlichen Aufgaben gezählt hat," hat ihn der Schule und ihren Bedürfnissen recht nahe gebracht. Schreibt er doch selbst in der Vorrede zum ersten Bande seiner Anthropogeographie: „Dieses Buch ist zunächst rein praktisch aus meinen Erfahrungen in der Heranbildung junger Geographielehrer entsprungen, die zugleich auch Geschichtslehrer sein sollen, und deren berechtigtes Bestreben nach denkender Verknüpfung geographischer und geschichtlicher Tatsachen mich um so mehr in Mitleidenschaft zog, als die geographische und geschichtliche Literatur demselben heute noch (1882!) jede Befriedigung versagt."

Arbeiten von ausgesprochen schulgeographischem Charakter hat Ratzel nur zwei veröffentlicht: seinen auf dem siebenten Internationalen Geographenkongreß in Berlin im Jahre 1899 gehaltenen Vortrag über die Lage im Mittelpunkt des geographischen Unterrichts (Abgedruckt in Hettners Geographischer Zeitschrift 6. Jahrgang, 1900 Heft 1 S. 20—27) und sein Deutschland, eine Einführung in die Heimatkunde (Leipzig 1900, Fr. Wilh. Grunow). Neben ihnen werden auch seine übrigen, vor allem seine reifsten Werke, die Politische Geographie und die Anthropogeographie, beitragen, den „wegen seiner Trockenheit verrufenen" geographischen Unterricht zu beleben und zu vertiefen. Wie es sich aber keinesfalls darum handeln kann, alles, „was uns Ratzel an anthropogeographischen Ideenkreisen und Einzelgedanken

geschenkt hat, wahllos" in den erdkundlichen Unterricht, und nun gar in den der Volksschule herüberzunehmen, so darf auch niemals vergessen werden, daß aller erdkundliche Unterricht zunächst elementarere Aufgaben zu erfüllen hat. „Wie alle Wissenschaften", schreibt Professor Hassert in seinem in der Ratzel-Festschrift veröffentlichten Aufsatze über die geographische Bildung des Kaufmanns mit besonderer Bezugnahme auf Ratzels obengenannten Vortrag und ihm zur Verfügung gestellte Notizen, „so kann auch die Geographie einer gewissen Menge von Namen und Zahlen nicht entbehren, die aber freilich nicht übertrieben werden und auch nicht das Wesen des Unterrichts ausmachen dürfen. Dennoch muß die erste und unerläßliche Voraussetzung geographischer Bildung die rein gedächtnismäßige Aneignung eines bestimmten Tatsachenmaterials, das heißt einer hinreichenden Anzahl von Länder-, Insel-, Städte-, Fluß-, Gebirgsnamen usw. sein, weil die Kenntnis geographischer Gesetze nichts nützt, wenn man nicht weiß, wo die in Frage kommenden Erscheinungen zu suchen sind. Das Wo? steht also am Anfange eines jeden geographischen Unterrichts, erst dann kommt das Warum." Und Ratzel selbst weist mit größtem Nachdruck darauf hin, daß das nächste Ziel der Geographie „in der wissenschaftlichen Durchdringung und Beschreibung der Erdoberfläche bestehe ohne Rücksicht auf das Menschliche und Geschichtliche. Dieses ihr zugehörige Arbeitsfeld muß bestellt sein, ehe sie an dem Grenzraine der Geschichte die Hand reicht, um als Anthropogeographie oder Kulturgeographie geschichtliche und kulturgeschichtliche Erscheinungen erklären zu helfen."

Sorgen wir im erdkundlichen Unterrichte für die Gewinnung solider Kenntnisse — aber nicht in der Weise, die „wegen ihrer Trockenheit verrufen war" — studieren wir des verstorbenen Meisters epochemachende Werke, damit die uns gewordenen Anregungen unserem Tun und Lassen höhere Gesetze geben, dann werden wir uns des von Ratzel geäußerten Lobes würdig erweisen, „daß die Volksschule eine bessere geographische Grundlage schaffe als das Gymnasium".

Die 16. Versammlung der Direktoren der höheren Lehranstalten in den Provinzen Ost- und Westpreußen verhandelte über die Frage: Wie ist der erdkundliche Unterricht auf den höheren Schulen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart zu gestalten? Angenommen wurden folgende Leitsätze

1. Der erdkundliche Unterricht ist heute mehr als je berufen, den Schülern höherer Lehranstalten eine den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende Bildung geben zu helfen.
2. Die Bedürfnisse der Gegenwart für den erdkundlichen Unterricht gehen hervor aus dem Aufschwunge Deutschlands seit Gründung des Deutschen Reiches, seinem Eintritt in die Weltpolitik, den Weltverkehr und den Welthandel.
3. Das gesamte wirtschaftliche Leben in Deutschland (Landbau, Viehzucht, Fischerei, Bergbau, Industrie, Verkehrswege und Verkehrsmittel) bedarf einer eingehenderen Behandlung als früher.
4. Die nichtdeutschen Länder Europas sowie die fremden Erdteile sind im Verhältnis der Bedeutung ihrer politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehung zu Deutschland zu behandeln.
5. Der erdkundliche Unterricht muß in allen Klassen volkswirtschaftlich gefärbt sein und zwar in einer nach oben zunehmenden Stärke.

6. Bei der Durchnahme fremder Länder und Erdteile sind die deutschen Interessen besonders stark zu betonen. Die deutschen Kolonien stehen im Vordergrunde.
7. Die höheren Lehranstalten haben in der Erdkunde dasselbe Lehrziel; der Unterschied liegt nur darin, daß Realgymnasium und Oberrealschule, entsprechend der ihnen zur Verfügung stehenden größeren Stundenzahl den Lehrstoff mehr erweitern und vertiefen können.
8. Die Atlanten haben mehr als bisher den Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung zu tragen.
9. Die Anschaulichkeit bleibt nach wie vor eine Hauptforderung des Unterrichts, doch ist vor einer übertriebenen Anwendung von Anschauungsmitteln zu warnen.
10. Es ist wünschenswert, daß den Lehrern der Erdkunde durch wissenschaftliche Kurse und Reisestipendien Gelegenheit zur Weiterbildung gegeben wird.

Rektor Adolf Rude behandelt in dem 2. Bande seiner „Methodik des gesamten Volksschulunterrichts, unter Berücksichtigung der neueren Bestrebungen" (Osterwieck 1904, A. W. Zickfeldt) S. 1—106 die Methodik des geographischen Unterrichts. Die Arbeit gliedert sich in folgende Kapitel: 1. Aufgabe des geographischen Unterrichts. — 2. Die Entwicklung der geographischen Wissenschaft. — 3. Geschichtliches über die Entwicklung des geographischen Unterrichts. — 4. Heimatkunde. — 5. Der Kausalzusammenhang der geographischen Objekte. — 6. Länder- und Landschaftskunde. — 7. Die Kulturgeographie. — 8. Das geographische Zeichnen. — 9. Veranschaulichungsmittel. — 10. Auswahl und Anordnung des geographischen Stoffes. — 11. Die Behandlung des geographischen Stoffes. — 12. Lehr- und Lernbücher im geographischen Unterrichte. — 13. Die mathematische (astronomische) Geographie. — 14. Literatur. — Die Arbeit ist im ganzen und großen gut, bedarf aber noch der Ausgleichung und Durcharbeitung. Schon mit dem am Anfange aufgestellten Ziele der Geographie sind wir nicht einverstanden. Rude zitiert v. Sallwürks Zielangabe aus Reins Enzyklopädie: „Die Erdkunde stellt die Erde dar als das „Erziehungshaus" des Menschen, hat also einen doppelten Zweck, indem sie einerseits die örtlichen und natürlichen Verhältnisse, in welche die Menschheit hereingestellt ist, darlegt, anderseits die Wirkungen derselben auf die geistige Entwicklung des Menschen zeigt." Hier müßte doch mindestens auch der körperlichen Entwicklung gedacht werden. Noch weniger befriedigt der Schluß des Ganzen, die Literatur. Nicht nur, daß da viel Spreu unter den Weizen gekommen ist, es fehlen mitunter gerade die besten Werke ihrer Art (Ratzels Anthropogeographie, Ratzels Naturschilderung, Picks Grundlagen der astronomischen Geographie u. a. m.), es sind Werke genannt, deren Aufzählung in einer Methodik des geographischen Volksschulunterrichts gar keinen Zweck hat (Ritters Erdkunde von Asien. 1818. 2. Aufl. 1832—1859. — Kirchhoff, Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde Bd. 1—16 usw.), es werden Werke doppelt (Kirchhoff, Didaktik und Methodik des Geographieunterrichts; Brückner, Die feste Erdrinde und ihre Formen u. a. m.) und mit falschem Namen aufgeführt (Prüll, Landeskunde von Thüringen), es werden Zeitschriften genannt, die gar nicht mehr erscheinen usw. Was uns aber geradezu beleidigt, ist, daß der Verfasser selbst unter den methodischen

Schriften auch welche mit aufzählt, die er seinen Ausführungen nach nicht kennt. Und noch eins! Beim Zitieren bitten wir im Interesse der Benutzer des Werkes, die sich einmal noch weiter orientieren wollen, um genaue Angabe der Quelle; auch möchten Stellen, die in neueren Auflagen der betreffenden Werke nicht mehr stehen, weggelassen oder entsprechend bezeichnet werden. Auf den übrigen reichen Inhalt noch näher einzugehen, verbietet der immerhin knapp bemessene Raum. Einzelne Kapitel, vor allem das über das geographische Zeichnen, sind unnötig breit angelegt.

Literatur.

I. Methodisches.

1. Dr. **A. Becker**, Prof., Methodik des geographischen Unterrichts. Ein pädagogisch-didaktisches Handbuch für Lehramtskandidaten und Lehrer. X u. 92 S. Wien 1905, F. Deuticke. (3. Teil des Sammelwerkes „Die Erdkunde", eine Darstellung ihrer Wissensgebiete, ihrer Hilfswissenschaften u. der Methode ihres Unterrichtes, herausg. von Prof. Max. Klar. Subskriptionspr. 2,50 M. Einzelpr. 3 M.)

Ein Werk, das wir Lehramtskandidaten und jungen Lehrern angelegentlichst empfehlen!

Ausgehend von der Erfahrung, „daß unter den gegenwärtigen Verhältnissen der junge Lehrer — wenn überhaupt — nur zu einer Methodik seines Unterrichtsfaches, sehr selten aber noch zu einem Handbuch der Pädagogik greift und kaum eine Anregung zu der so notwendigen Fortbildung auf pädagogischem Gebiete erhält", kam es dem Verfasser darauf an, ein praktisches Handbuch zu schaffen, „das aus dem wirklichen Unterrichtsbetrieb hervorgegangen und auf diesem aufgebaut ist, und aus dem der Lehrer Anregung und Interesse für pädagogisch-didaktische Fragen schöpfen soll." Kapitel über den Wert des geographischen Unterrichts, die Entwicklung der Geographie als Wissenschaft und die Geschichte des geographischen Unterrichts sucht man darum in dem Werke vergebens, wohl aber finden sich in ihm zahlreiche, zum Teil recht eingehende Bemerkungen rein didaktischen Inhaltes, wie z. B. über Frage und Antwort, Prüfen und Klassifizieren, Abschnitte also, die streng genommen in eine Unterrichtslehre gehören. Möchten sie aber recht aufmerksam gelesen und eifrig befolgt werden! Ob es richtig war, das Kapitel über die Stoffverteilung auszulassen, bezweifeln wir; gewiß besorgen die Stoffverteilung die Lehrpläne, und sie wird der Lehrer nicht umstoßen, aber er muß doch befähigt werden, die bestehenden auf ihren Wert hin zu prüfen und neue zu entwerfen.

Der gebotene Stoff ist in drei Abschnitte geteilt: Der erste derselben handelt vom Lehrer und bespricht der Reihe nach die Vorbildung des Lehrers, die Fortbildung des Lehrers, Aufgaben und Gesichtspunkte des Lehrenden und Stoffauswahl und Stoffbehandlung. Der zweite Abschnitt „Der Schüler" belehrt über Lehren und Studieren und Prüfen und Klassifizieren, und der dritte „Die Lehrbehelfe" unterrichtet über Karte, Globus und Relief, Lernbuch, Bildwerke, Produktensammlung, Zeichnen und Unterricht im Freien. Auf das einzelne können wir bei dem hier verfügbaren Raume nicht eingehen, so gern wir auch unsere Stellung zu manchem ausdrückten. Eins aber müssen wir bemerken. Die Bedenken, die Oberländer gegen das Vorlesen aus Reisewerken im Unterrichte geäußert hat, daß das Wort des Lehrers anregender wirke, die

Darstellung solcher Werke der Forschungskraft der Schüler nicht angepaßt ist, bezeichnet der Verfasser als zu schwach dem gegenüber, wenn es sich herausstellt, daß der Lehrer eben nicht schildern kann. Der Verfasser erklärt doch selbst (S. 46), daß das Schildern von Selbstgeschautem und Selbsterlebtem seitens des Lehrers auf Schüler den tiefsten Eindruck mache und das Interesse binde, und Seite 48 und 49, daß die zum Vorlesen auszuwählenden Stücke der Fassungskraft der Schüler angemessen sein oder ihr angepaßt werden müssen. Warum da die Gründe anderer als schwach bezeichnen! — Warum wird Seite 19 und 20 Finger, der Klassiker der Heimatkunde, nicht genannt? — Und noch eins. Die Korrektur ist recht flüchtig gelesen worden. Eine sicher bald erforderliche Neuauflage mag darin Wandel schaffen.

Zum Schlusse sei das Buch nochmals bestens empfohlen.

2. **H. Heinze**, Seminarlehrer, Der Unterricht in der Erdkunde auf der Grundlage des Landschaftsprinzipes. Ein Lehrbuch für Seminaristen u. junge Lehrer. Ein Leitfaden zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrer- u. Rektorprüfung. 128 S., mit 52 Abb. u. Skizzen. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. Geb. 2 M.

Das Büchlein kann recht wohl empfohlen werden; unverständlich ist uns, wie es Lehrbuch für Seminaristen und junge Lehrer und Leitfaden zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrer- und Rektorprüfung zugleich sein soll.

3. **Hermann Itschner**, Lehrproben zur Länderkunde von Europa. Ein Beitrag zum Problem der Stoffgestaltung. IV u. 277 S. Leipzig 1904. B. G. Teubner. 3,60 M.

Die vorliegende Arbeit zerfällt in einen theoretischen und in einen praktischen Teil. Im theoretischen Abrisse geht der Verfasser von der Annahme aus, daß im Zöglinge „unbewußt gestaltende Kraft" lebte. „Sie in den Brennpunkt des Bewußtseins zu rücken, sie zu nähren, zu stählen", sei der Schwerpunkt unserer Aufgabe. Und da die gestaltende Kraft des Zöglings im Verkehr mit dem Leben außer ihm zum Bewußtsein komme, müsse auch der Unterricht Leben bieten, keine Wissenschaft. Dieses Leben müsse nach seinem Wesen erfaßt werden. Um die Schüler dahin zu bringen, habe der Lehrer den einschlägigen Stoff zu studieren, „allseitig, tiefeindringend"; dann, nur dann werde er die Brennpunkte des Lebens auffinden und aus ihrer Anschauung den gestaltenden Gedanken gewinnen, „der den Unterricht in die Sphären künstlerischer Diktion rückt". Dieser gestaltende Gedanke soll, wie der Verfasser a. a. O. bemerkt, „den der Wissenschaft entlehnten Gang, der bisher nach den Kategorien Lage und Grenzen, Größe, Einteilung, Bodenbeschaffenheit, Bewässerung, Klima, Erwerbszweige, Siedelungskunde usw. verlaufen ist, diese unerträglich sklavische, geisttötende Ordnung vernichten und das Material durcheinanderwirbeln, daß aller Systematik Hohn gesprochen wird. Er organisiere dies Material nach höheren Gesichtspunkten, durch Anschlagen eines Grundakkordes, eines Leitmotivs, ohne jedoch die Grundstimmung in ungebrochenen Farben festhalten zu wollen, sondern in freier Verwertung aller irgendwie differenzierten Töne, sofern sie nur ihre innere Abhängigkeit vom Hauptgedanken erweisen können."

Wir stimmen dem Verfasser gern zu, wenn er den der Wissenschaft entlehnten systematischen Gang im Unterricht nicht eingehalten wissen will, aber wir bezweifeln stark, daß sich die geographischen Verhältnisse

eines Landes, seine natürlichen und seine kulturellen, von einem einzigen Gesichtspunkte aus betrachten lassen. Wir sind mit dem Verfasser einverstanden, wenn er vom Lehrer gründliche Vorbereitung verlangt („er studiere den Stoff: allseitig, tiefeindringend"), aber wir halten es für eine maßlose Forderung, wenn er ihm zumutet, die Brennpunkte aufzufinden, in denen sich die Lebenserscheinungen der einzelnen Länder potenzieren. Wir sind auch der Meinung, daß der erdkundliche Unterricht (wie jeder andere) an das Leben anzuknüpfen, ja Leben zu bieten habe, aber es dürfen die Grenzen des Zulässigen nicht überschritten und andere berechtigte Forderungen des praktischen Lebens, beispielsweise die Erzielung solider Kenntnisse der sogenannten politischen Geographie und der topographischen Verhältnisse, nicht unbeachtet gelassen werden. Wir billigen auch die Beigabe des *praktischen* Teiles, aber in solcher Breite und Weitschweifigkeit durfte er nicht auftreten, und das um so mehr, als die gebotenen Lehrproben „auf ganz individuelle Verhältnisse zugeschnitten sind", der Lehrer aber doch nur geben soll, was „von innen herausgewachsen ist". Wie sich übrigens diese letzte Forderung des Verfassers mit seiner Bemerkung, „daß diese Lehrproben nicht schlankweg zum Kopieren taugen", vertragen soll, ist uns nicht recht verständlich.

Betrachten wir nunmehr die *Lehrproben* selbst. Die Leitsätze lassen erkennen, daß es dem Verfasser weniger um die natürliche Beschaffenheit der Länder als vielmehr um die kulturellen Verhältnisse der in ihnen wohnenden Menschen zu tun ist („Wir wollen das Land der Weltausstellungen kennen lernen" — Frankreich. „Das Land der Lokomotiven" — Belgien. „Das Land, das die größte Flotte hat" — Britische Inseln. „Das Land, aus welchem die Sage von den Göttern stammt" — Skandinavien. „Ein Land, in dem zwölf Sprachen gesprochen werden" — Österreichisch-ungarische Monarchie. „Vom kranken Mann Europas" — Die Balkanhalbinsel.) und daß es ihm selbst nicht immer gelungen ist, den gestaltenden Gedanken in *einem* Problem anzukündigen. („Warum so viele Italiener zu uns kommen" und „Was uns nach Italien zieht". — „Warum Friedrich V. Böhmen hätte verteidigen müssen" und „Warum dem Kaiser Böhmen heute noch so wertvoll ist". — „Von einem *Weinland* wollen wir reden" (Iberische Halbinsel), 1. Gegenden *mit viel Wein*, 2. Gegenden *ohne Weinbau!* — „Ein Land, dessen Bewohner dagegen zu kämpfen haben, daß es *nicht ein Meer wird*" (Die Niederlande), A. *Das Meer als Feind*, B. *Das Meer als Freund*. —)

Den Schülern wird *zuviel* gesagt. „Die Hotels der Schweiz rentieren sich durchschnittlich zu 6,8 Proz. — „Die Leute lachen sich dann ins Fäustchen, wenn sie sich durchgeschmuggelt haben." — „Zwar könnten sich die Nachbarn schon einmal einigen, die Schweiz zu teilen!" — „Italien als Herd des Anarchismus!" — „In Frankreich gibt es wenig Familien mit reichem Kindersegen; meist geht's über 2, höchstens 3 Kinder nicht hinaus." — „Dann gehen sie (die Franzosen) gern ins Variété" usw. — „Die von Maffei in München gebauten Schnellzugslokomotiven wiegen 85 t, kosten ebensoviel Tausend Mark und fahren einen Schnellzug 117 km in der Stunde, es sind jetzt die schnellsten Lokomotiven in Europa, England ausgenommen." — „Es ist jedoch eine Streikkasse da, aus welcher die Streikenden unterstützt werden" usw. — „Die Staatsschuld ist auf 15 Milliarden M. angewachsen, wofür allein jährlich 553 Millionen M. Zinsen zu bezahlen sind." — „Damit der

Staat nicht bankerott macht, müssen die Bauern hungern." — „Wer also kann helfen? Niemand! Der Kaiser muß den Altrussen folgen und wird zugleich von den Nihilisten bedroht" usw. usw.

Den Schülern wird Falsches gesagt. Rigi wird als Regina montinus = Königin der Berge erklärt (vergl. Egli, Nomina geographica S. 779). — „Die erste Stadt hinter der deutschen Grenze (Kufstein) ist gleich eine Festung." — „Die Bahn führt aber durch einen Tunnel unter dem Brennerpaß hindurch." — „Allerdings, wer nach Tirol geht, muß einmal auf Bequemlichkeit verzichten und zweitens auf seine Küche." — „Deshalb brauchen die Süd-Italiener gar keine Wohnung, sondern übernachten die große Zeit des Jahres im Freien unter irgend einem Busch." — 30 Millionen Hektoliter Wein ergeben bei einer Bevölkerung von rund 20 Millionen Einwohner auf die Person 15 Liter, nicht Hektoliter. — „Das ist Cadix, von wo aus Kolumbus seine erste Reise antrat." — „Und deshalb ist ganz Andalusien bedeckt von zahlreichen Gärten." — „Aber trotzdem ist es ein armseliges Land, nur von wenigen Hirten bewohnt, die auf Stelzen durch das Land stapfen." — „Steinkohlen gibt es auch keine, da keine Gebirge da sind." — Belgien hat auf 100 qkm etwa 29 km Eisenbahnstrecke und nicht auf 1 qkm 18,4 km" usw. — „Auch London hat unter dem Nebel viel zu leiden. Oft brennen am Tage die Laternen, und man hört kaum das Geräusch der Wagen und Straßenbahnen!" usw. usw.

Die Schüler sind überaus erfahren. Sie sind vollständig unterrichtet über den D-Zug, wissen, daß im Pfälzer Hof das Mittagsessen allein 3 M. und das Zimmer pro Nacht 10 bis 20 M. kostet, daß bei einer Aufteilung der Schweiz Deutschland den Norden, Frankreich den Westen usw. bekommen würde, daß man den Papst in der Peterskirche sehen kann, wenn er die Messe hält, daß das Rundreiseheft bei über 500 km Streckenlänge 45 Tage, bei über 1000 km 60 Tage Gültigkeit hat, daß Berlin keine Weltausstellung wird haben wollen, weil der Staat den Fehlbetrag decken muß, daß man Champagner (die Flasche kostet 5 M., Sekt nur 2 M.) aus ganz engen Kelchen trinkt, weil er so stark moussiert, daß vor dem Ankleiden die Friseuse kommen und der Dame mit Eau de Chinin den Kopf waschen, sie frisieren und ihr die Locken brennen muß, daß wir mit dem kleinen Holland, das ja eigentlich deutsch sein sollte (!), rasch fertig würden (!), wenn wir es zu einer deutschen Provinz machen wollten, daß wir aber erst einen großen Krieg siegreich gewonnen haben müßten, sonst würden es die anderen Mächte nicht zulassen, daß alle Arbeiter streiken müssen, wenn sie bessere Löhne erhalten wollen, daß man für ein Bett 9 bis 10 Pfund Daunen braucht und daß die echten Daunen 5 bis 6 M. kosten, daß Österreich-Ungarns Handelsbilanz an 7. Stelle steht. Sie wissen im Hinblicke auf Dänemark den deutschen Landwirten, wenn sie über schlechte Lage klagen, zu sagen: „Die Zölle helfen wohl gar nichts, da die dänische Landwirtschaft in einem Freihandelsstaat so gut gedeiht. Sorgt dagegen für eure Bildung und schließt euch genossenschaftlich zusammen. Der Staat soll auch Schulen, Reiseunterstützung und Vorschüsse bewilligen. Dann werdet ihr auch bessere Zeiten sehen" usw. usw.

Genug! Lebensvoll soll der erdkundliche Unterricht sein, die Gegenwart soll er ebenso berücksichtigen wie die Heimat — aber Itschner geht in seinen Unterredungen viel zu weit. Mag man solchen Unterricht nennen wie man will — Geographie, Länderkunde, die doch wohl vor allem geographisches Wissen zu vermitteln hat, ist es nicht.

4. **Jul. Tischendorf**, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. 5 Teile. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht. Leipzig, E. Wunderlich.

   2. Teil: Das deutsche Vaterland. 1. Abteilung. 14. u. 15. verm. Aufl. XII u. 254 S. 2 M.

   3. Teil: Das deutsche Vaterland. 2. Abteilung. 14. u. 15. verb. Aufl. VIII u. 201 S. 1,80 M.

   4. Teil: Europa. 15. u. 16., verm. Aufl. VIII u. 295 S. 2,40 M.

   5. Teil: Außereuropäische Erdteile. 12. u. 13., verb. Aufl. VIII u. 297 S. 2,80 M.

Die außergewöhnliche Verbreitung der vorliegenden Präparationen müßte unseres Erachtens den Verfasser derselben mehr zur Durcharbeitung und Verbesserung seines Werkes anspornen, als es der Text der vorliegenden hohen Auflage erkennen läßt. Die Aufzählung von sachlichen und anderen Fehlern erspare man uns. Nicht einverstanden sind wir mit der allzu mundgerechten Darbietung des Gebotenen, mit der Hereinziehung von durchaus Unnötigem, Überflüssigem. Bei der Bewässerung Sachsens: „Die Flüsse dienen der Gesundheitspflege (Baden, Schwimmen)". — In der Übersicht der Geographischen Merksätze: „V. Bedeutung des Waldes. 5. Der Wald gewährt viele Freuden. a) Er spendet kühlen Schatten. b) Er besitzt liebliche Blumen. c) Er beherbergt muntere Tiere. d) Er gibt reine Luft. e) Er gewährt wohltuende Ruhe." — Das Wachstum des brandenburg-preußischen Staates unter den Hohenzollern; umfaßt 4 Druckseiten! u. a. m., mit der Behandlung Deutschlands erst nach natürlichen Landschaften, dann nach politischen Gebieten (und gar im Anschlusse an geschichtliche Tatsachen, die übrigens teilweise den Kindern der betreffenden Stufe noch unbekannt sein werden, z. B. die Teilung Polens), und mit der „ermüdenden" (um nicht zu sagen „langweilenden") Wiederaufzählung derselben Antworten (Schlesien II, 26, Sachsen II, 74, Thüringen II, Württemberg II, 123 u. a. ist ein reich gesegnetes Land, ist reich bewässert, reich an landschaftlichen Schönheiten, hat einen fruchtbaren Boden, ist reich an Bodenschätzen und hat eine überaus betriebsame Bevölkerung). Teil 2 und 3 könnten ohne besondere Mühe und gewiß nur zum Vorteile des Ganzen in *einen* (keineswegs stärkeren) *Teil* zusammengearbeitet werden.

Abgesehen von diesen Mängeln kann das Werk als ein brauchbares *Hilfsmittel* für den Unterricht bezeichnet werden.

5. **Max Wittrisch**, Methodisches Handbuch für den Unterricht in der mathematischen Geographie der Volksschule. VIII u. 140 S., mit 88 Fig. Halle 1904, H. Schroedel. 2 M.

„Verfasser ich nicht so unbescheiden, zu behaupten, daß sein Buch dem bekannten ‚dringenden Bedürfnisse' abhelfen werde; denn seit langem besitzt die deutsche Schule in Diesterwegs ‚Populärer Himmelskunde' *ein geradezu klassisches Werk für den Unterricht in der mathematischen Geographie* und damit einen schier unerschöpflichen Schatz an lauterem Golde. Verfasser hat versucht, die Kronen und Doppelkronen dieses Schatzes in methodisches Kleingeld umzuwechseln. So entstand das vorliegende Werk", das wir im Gegensatze zu dem vorgenannten jedem Lehrer gern empfehlen. Zu berichtigen gibt es allerdings mancherlei.

II. Heimat- und Vaterlandskunde.

1. **A. Bartsch**, Rektor, Erste Heimatkunde, als Grundlage für die deutschen Landeskunden für niedere und höhere Schulen bearb. 28 S. Lissa 1904, F. Ebbecke. 40 Pf.

Diese „erste Heimatkunde" belehrt über alles mögliche, über Parallelstraßen — Schuldeputation — Personenzüge, Güterzüge und gemischte Züge — Dorfschössen — Durchgangs- (D-) Züge — Bruch — Kreistierarzt — Landesbauinspektor — Katasteramt — Ebbe und Flut u. a. m. — „Der Grund, auf dem das Haus steht, ... der Baugrund ... fest, weich, trocken oder feucht." — „Ganz senkrechte Sonnenstrahlen geben keinen Schatten."

Empfehlen können wir das Büchlein nicht.

2. **Max Jochen**, Schuldir., Theorie und Praxis der Heimatkunde. Hilfsbuch für den heimatkundlichen Unterricht auf allen Klassenstufen. Unter Mitwirkung der Sektion für Heimatkunde im Schulinspektionsbezirke Zwickau II bearb. u. herausg. VI u. 72 S., mit 6 Tafeln u. einer Heimatkarte, nebst Heimatkundlichem Lesebuch (VIII u. 116 S.). Leipzig 1905, E. Wunderlich. Geb. 2 M.

Das vorliegende Werk zerfällt in zwei Teile. Der erste behandelt die Methodik des heimatkundlichen Unterrichts in ziemlich eingehender Weise und zeigt die vertretenen Anschauungen an Lehrplänen einer achtklassigen, einer vierklassigen und einer zweiklassigen Volksschule, der zweite besteht aus volkstümlich geschriebenen Lesestücken, die die allen Orten des Schulinspektionsbezirkes Zwickau II gemeinsamen heimatkundlichen Stoffe behandeln. Sie sind für verschiedene Altersstufen berechnet, weil die im Titel genannte Sektion die gegenwärtig ziemlich allgemein vertretene Ansicht teilt, daß sich die Heimatkunde vom dritten Schuljahre ab durch den gesamten Unterricht, ja bis in die Fortbildungsschule hinein erstrecken solle.

Das Buch verdient warme Empfehlung.

3. **H. Kerp**, Gymnasiallehrer, Führer bei dem Unterrichte in der Heimatkunde. Nach begründender Methode und mit vorwiegender Betrachtung des Kulturbildes der Heimat. 3., durchges. Aufl. 168 S., mit 10 Zeichnungen u. Skizzen. Breslau 1904, F. Hirt. 2,25 M.

Dieser „Führer bei dem Unterrichte in der Heimatkunde" hat auch in der vorliegenden Neubearbeitung gewonnen; er nimmt der neuen Lehrpläne für höhere Lehranstalten (1901) wegen mehr als früher Rücksicht auf die Verhältnisse städtischer Schulen. Ob Sextaner schon mit dem Barometer bekannt gemacht worden sind (S. 119), bezweifeln wir.

4. **Max Reiniger**, Heimatkundlicher Unterricht. Zugleich eine methodisch-kritische Studie über die neuesten Konzentrationsbestrebungen. IV u. 45 S. Berlin 1904, A. Kohler. 1,25 M.

Unzulänglich wie der Literaturnachweis ist die ganze übermäßig teure „Studie".

Heimatkunde ist nach Finger „eine auf Anschauung gegründete Bekanntmachung mit der heimatlichen Gegend, d. h. mit der Gegend, die im Bereiche der Anschauung des Kindes liegt. Betrachten wollen wir die Gegend, wir wandern in ihr herum und sehen sie an; wir nehmen sie durch, so weit uns die Füße tragen, so weit der Blick reicht." Und da schreibt Reiniger, Finger verstehe unter Heimat das ganze Vater-

land. — „Die Bedeutung der Heimat für die Geschichte hat man erst in neuerer Zeit erkannt" (S. 6), und doch schrieb Finger schon 1844: „Die Heimatkunde bereitet neben der Geographie, der Sternkunde und Physik noch etwas anderes vor: die Geschichte."

5. **Siegm. Leyfert**, Der heimatkundliche Unterricht mit besonderer Rücksicht auf die Einführung in das Kartenverständnis. 3., verb. Aufl. XII u. 101 S. Wien 1904, A. Pichlers Witwe & Sohn. 1,50 M.

Das Buch ist bekannt und wird in seiner dritten Auflage zu den alten Freunden manche neue gewinnen. Wir empfehlen es gern.

Gar nicht einverstanden sind wir mit dem Schlußsatze auf S. 16: „Die Geschichte des Heimatortes hat am zweckmäßigsten den Schlußstein der Heimatkunde zu bilden."

6. **A. Günther** u. **O. Schneider**, Heimat- und Landeskunde von Anhalt. Heimatkundliches Lesebuch für die Schulen des Herzogtums. 4., verb. Aufl. 109 S., mit einer Karte des Herzogtums Anhalt. Cöthen 1904, O. Schulze. Geb. 80 Pf.

Das Büchlein wird auch ferner dazu beitragen, daß im Herzogtume Anhalt bei jung und alt mit der Kenntnis der Heimat auch deren Wertschätzung wachse.

7. Hessisches Heimatsbuch. Ein Lesebuch für jung und alt. Zugleich eine Ergänzung zu „Hessische Geschichte im Anschluß an die deutsche u. preußische" und „Landeskunde von Hessen-Nassau" von A. Gild, Rektor. X u. 112 S. Kassel 1904, E. Hühn. 1,20 M.

Dieses „hessische Heimatbuch" bietet 57 Beschreibungen, Erzählungen und Gedichte zur Geschichte des hessischen Volksstammes, 20 zur Landes- und Volkskunde und 4 zur Ortskunde. Es wird sicher dazu beitragen, manchem Hessen sein Land vertrauter und teuerwert zu machen.

8. Dr. **W. Götz**, Prof., Landeskunde des Königreichs Bayern. 181 S., mit 18 Abb. u. 1 Karte. Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Bringt dieses Büchlein auch keine „Geographie von Bayern" im strengen Sinne des Worts, so wird es doch zum Erfassen der Erscheinungen im Sinne der heutigen Erd- und Länderkunde führen. Man muß staunen über die Fülle des Stoffes, die der Verfasser auf dem engen Raume bietet. Unterstützt wird das Verständnis des Gebotenen durch zahlreiche geologische Profile und gut ausgewählte Landschaftsbilder. — Der Inhalt gliedert sich in 3 Hauptteile mit mehreren Unterabteilungen: Bayern südlich der Donau (Die Alpen — Das Alpenvorland — Das Donautal), Bayern nördlich der Donau (Regen- und Nabgebiet — Fränkischer Jura — Nordöstliches Randbergland — Westliche Traisplattenzone) und die Pfalz (Rheinebene — Donnersberg und Nordpfälzer Bergland — Der Westrich — Die Haardt).

Wir empfehlen das Büchlein sehr gern, bemerken aber, daß es sehr aufmerksam gelesen sein will.

9. Dr. **Paul Kapff**, Rektor, Landeskunde des Königreichs Württemberg und der Hohenzollernschen Lande. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. v. Seydlitz herausg. 3., durchges. Aufl. 57 S., mit einem Bilderanhange. Breslau 1904, F. Hirt. Kart. 50 Pf.

Das Schriftchen verdient in seiner neuen Gestalt dieselbe freundliche Aufnahme wie seither und wird, in der rechten Weise benutzt — seitens des Schülers wie des Lehrers —, sicher dazu beitragen, bei der würt-

tembergischen Jugend die Kenntnis ihres schönen Landes zu fördern und damit die Liebe zur Heimat und zum angestammten Herrscherhause zu kräftigen.

10. **H. Kerp**, Gymnasiallehrer, Landeskunde von Skandinavien (Schweden, Norwegen und Dänemark). 138 S., mit 11 Abb. u. 1 Karte. Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Nach einer geographischen Übersicht über die skandinavischen Länder behandelt der Verfasser in der von ihm beliebten Weise (Landschaftsbild, Entstehung des Oberflächenbildes, Kulturbild) ziemlich eingehend die einzelnen Natur- und Kulturgebiete (Die Küste Norwegens — Der Gebirgsrücken Norwegens — Das Niederungsgebiet Schwedens — Die dänischen Inseln und die Halbinsel Jütland). Den letzten Abschnitt bildet eine wirtschaftliche und politische Übersicht über die skandinavischen Staaten. Wir empfehlen das Büchlein gern.

11. Dr. **O. Kienitz**, Gymn.-Prof., Landeskunde des Großherzogtums Baden. 124 S., mit 13 Abb. u. 1 Karte. Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Der Verfasser hat es verstanden, das an natürlichen Gegensätzen und historischen Erinnerungen reiche und in seiner materiellen und geistigen Kultur hochentwickelte badische Land in trefflicher Weise zu behandeln. Die dem Büchlein beigegebene Karte freilich entspricht den heutigen Anforderungen in keiner Weise.

12. Prof. Dr. **R. Langenbeck**, Landeskunde des Reichslandes Elsaß-Lothringen. 140 S., mit 11 Abb. u. 1 Karte. Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Der Verfasser schildert das Reichsland Elsaß-Lothringen durchaus im Geiste der modernen Länderkunde. Im besonderen Teile behandelt er darum auch nicht die politischen Bezirke, sondern natürliche Landschaften (8), die sich ohne weiteres in die fünf Gebiete zusammenfassen lassen, die im eigentlichsten Sinne die geographischen Einheiten Elsaß-Lothringens sind:

Der Elsässer Jura und der Sundgau	Der Elsässer Jura
Die Südvogesen Die Mittel- und Nordvogesen Die Hart	Der Gebirgszug der Vogesen und Hart
Die Vorhügel von Vogesen und Hart	Die Zone der Vorhügel
Die Rheinebene	Die Rheinebene
Die Lothringische Hochebene	Die Lothringische Hochebene.

Wir empfehlen das gründlich gearbeitete Büchlein gern.

13. Prof. Dr. **Adolf Pahde**, Landeskunde der preußischen Rheinprovinz. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. v. Seydlitz herausg. 4., durchges. u. verb. Aufl. 56 S., mit zahlr. Karten u. Bildern. Breslau 1904, F. Hirt. Kart. 80 Pf.

Diese neue, sorgfältig durchgesehene Auflage der in diesem Pädagogischen Jahresberichte (43. Jahrg., 1891, S. 317 fg.) gleich bei ihrem ersten Erscheinen warm empfohlene Landeskunde der preußischen Rheinprovinz weist im einzelnen zahlreiche Verbesserungen und Ergänzungen auf und wird sich auch fernerhin als recht gut brauchbar erweisen.

14. Prof. Dr. **Joseph Partsch**, Landeskunde der Provinz Schlesien. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. v. Seydlitz herausg. 5., durchges. u. erweit. Aufl. 40 S., mit vielen Abb. u. Kartenskizzen. Breslau 1904, F. Hirt. Kart. 50 Pf.

Die vorliegende Auflage der Partschschen Landeskunde von Schlesien unterscheidet sich von der vorhergegangenen durch Berücksichtigung der Bevölkerungszahlen nach den endgültigen Ergebnissen der Volkszählung von 1900 und eine erhebliche Erweiterung des Bilderanhanges. Wir sind überzeugt, daß sie in den schlesischen Schulen vielen gute Dienste leisten wird.

15. **Fritz Reimesch**, Vaterlandskunde für die Volks-, Elementar- und Bürgerschulen der evangelischen Landeskirchen A. B. der siebenbürgischen Landesteil. Ungarns. 2. Aufl. IV u. 54 S., mit Kartenskizzen. Brassó (Kronstadt) 1904, H. Zeidner. 60 Pf.

Das Büchlein verdient warme Empfehlung. Kartenskizzen unterstützen das Verständnis des Gebotenen. Etwa die Hälfte des Büchleins ist Siebenbürgen gewidmet.

16. **Dr. Fr. Streich**, Illustrierte Geographie von Württemberg. Mit 4 beigegebenen Kärtchen in sechsfachem Farbendr. u. 50 Abb. für die Hand der Schüler bearb. u. gez. 50. Aufl. 44 S. Stuttgart, A. Lung. Mit vier Kärtchen 40 Pf., ohne Kärtchen 25 Pf.

Von den 49 zum Teil wertlosen Abbildungen (Königl. Baugewerkeschule in Stuttgart) entstammen 20 längst vergangenen Zeiten. Die methodischen Bestrebungen auf schulgeographischem Gebiete in den letzten Dezennien spiegeln sich auch nicht in einem Teile dieser „geographischen Beschreibung des Landes Württemberg“ wieder.

17. **K. E. Franzos**, Deutsche Fahrten. Reise- u. Kulturbilder. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchh. Nachf.
I. Reihe: Aus Anhalt und Thüringen. 2. Aufl. VIII u. 374 S. 4 M.
II. Reihe: Aus den Vogesen. VIII u. 172 S. 2 M.

Der Verfasser sagt im Vorworte, daß er das Buch mit gutem Gewissen in die Welt hinaussenden dürfe, denn es sei, bei aller warmen Neigung für Land und Leute, ein ehrliches und fleißig gearbeitetes Buch. Und er hat recht. Man spürt überall, daß der Verfasser eingehende Studien gemacht und offenen Auges und mit warmfühlendem Herzen die Lande durchwandert hat. Jeder, der das Buch in die Hand nimmt und zu lesen beginnt, wird es mit Vergnügen und nicht ohne reiche Belehrung und mannigfache Anregung zu Ende lesen. Die Reisebilder sind folgende: Aus einer verschollenen Fürstenstadt (Zerbst) — Dessau — Elysäische Felder (Wörlitz) — Erfurt — Im Schwarzatal — Paulinzelle — Über Heidelberg nach Straßburg — Alt- und Neu-Straßburg — Münster i. E. — Sulzbach.

18. Prof. **D. Ed. Schmidt**, Kursächsische Streifzüge. II. Band: Wanderungen in der Niederlausitz. VIII u. 359 S., mit 1 Titelbild u. 21 Federzeichn. von Max Näther. Leipzig 1904, F. W. Grunow. 3,50 M.

„Freude und Dankbarkeit“ drücken auch uns die Feder in die Hand (vergl. Vorwort S. V), denn es ist wirklich ein Genuß, die mit feinsinnigen Naturschilderungen und den Ergebnissen geschichtlicher Studien durchwürzten und von inniger Heimatliebe durchwärmten „Wanderungen in der Niederlausitz“ zu lesen. Was der Verfasser geschaut, was er „mit menschlicher Teilnahme, geschichtlichem Sinn und wirtschaftlichem Verständnis“ betrachtet hat, das faßt er in 7 Bilder zusammen: Senften-

berg und Altdöbern — Aus dem Spreewalde — Von der Spree zur Oder — Das Stift Neuzelle an der Oder und sein Hinterland — Vom Schwielochsee zur Schwarzen Elster — Graf Brühl und seine Schlösser — Dobrilugk, das bietet er, um „Interesse für die Lausitzer Landschaft und ihre Geschichte zu wecken und anzuregen". Seine Absicht, dessen darf er versichert sein, wird er in bester Weise erreichen. Wir empfehlen das auch äußerlich vortrefflich ausgestattete Buch aufs wärmste.

19. **E. Hupfer**, Seminarl., Deutschlands Anteil am Welthandel. Anhang zu dem Hilfsbuch der Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten. 28 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 30 Pf.

Dieser Anhang zu dem Hilfsbuche der Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten desselben Verfassers versucht den Seminaristen eine Vorstellung von dem bedeutenden Anteile Deutschlands am Welthandel zu geben und befaßt sich der Reihe nach mit der Entwicklung des Welthandels, mit Deutschlands Stellung unter den Welthandelsmächten, mit den Grundlagen des deutschen Handels (Ackerbau, Viehzucht, Bergbau, Gewerbe oder Industrie), mit den Umlaufsmitteln des Handels und den Verkehrsmitteln oder dem Güteraustausch. Die Zahlenangaben sind dem amtlichen Statistischen Jahrbuch für das Deutsche Reich entnommen, daher vollständig zuverlässig.

20. **Emil Rasche**, Schuldirektor, Produktion und Handel, mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse des Deutschen Reiches. Materialien zu einer vaterländischen Kultur- u. Wirtschaftsgeographie. IV u. 86 S. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. 1,20 M.

Nach einer kurzen Darlegung des wirtschaftlichen Aufsteigens der Menschheit von Jagd und Fischfang zu Viehzucht, Ackerbau, (Handwerk), Bergbau, Industrie und Handel behandelt der Verfasser jeden der genannten Erwerbszweige eingehender, dabei jedesmal die Verhältnisse des Deutschen Reiches besonders betonend. Den Schluß bildet ein kurzer Abschnitt über die deutsche Kriegsflotte. — Am umfassendsten und wohl auch am besten gelungen ist das Kapitel vom Handel, dessen einzelne Abschnitte folgende Überschriften führen: a) Entwicklung des Handels; die modernen Verkehrswege; b) Großbritannien als erste Handelsmacht; die Entwicklung des deutschen Handels, c) Vom deutschen Binnenhandel; d) Vom Außenhandel Deutschlands, die deutsche Handelsflotte, Nord- und Ostsee, Ein- und Ausfuhr.

Die statistischen Angaben nehmen uns einen zu breiten Raum ein, manches andere wieder hätte eingehendere Beachtung verdient („Zum Schlusse seien noch folgende Industriezweige, die alle Weltruf erlangt haben, hervorgehoben: Die Uhrenfabrikation in Glashütte und im Schwarzwalde ... Die Pianofortefabrikation in Berlin, Breslau, Leipzig, Dresden, Kassel, Hamburg usw. ... Die Verfertigung wissenschaftlicher Instrumente in den Universitätsstädten ... Die Strohhutfabrikation im Erzgebirge, im Schwarzwald usw."). Was in aller Welt sollen „die Hamburg-Südamerikanische Dampfschiffahrts-Gesellschaft, der Hamburger „Kosmos", die Hamburger Segelschiffsreederei C. F. Laeisz, die deutsche Dampfschiffsreederei in Hamburg, die Aktiengesellschaft Australia-Sloman-Linie, die Afrikanische Dampfschiffahrts-Aktiengesellschaft (Woermannlinie), die Firma Sloman und die deutsche Levante-Linie, die Bremer Gesellschaften „Argo", „Neptun" und „Hansa" u. v. a. Bei einigen Tabellen fehlt die Zeitangabe für ihre Aufstellung. Hier und da hat

es auch an sorgfältiger Korrektur gefehlt, selbst „die wichtigsten Eisenlager" „im Erzgebirge" sind stehen geblieben.

Das Büchlein an sich ist nicht übel, aber den geographischen Unterricht in bessere Bahnen zu lenken, ist es schwerlich geeignet.

21. **Adolf Tromnau**, Kulturgeographie des Deutschen Reiches und seine Beziehungen zur Fremde. Ein Hilfsbuch für den Schul- und Selbstunterricht. 3., neu bearb. Aufl. von Dr. Max Eckert. VIII u. 172 S. Halle 1904, H. Schroedel. 2 M.

Jedenfalls hat das vorliegende Buch in seiner Neubearbeitung beträchtlich gewonnen. Wir empfehlen es gern.

In der Seite 31 gegebenen Tabelle hat sich in den Kopf der zweiten Kolumne ein Druckfehler eingeschlichen. Aufgefallen sind uns auch: Magellausstraße, Daressalaam und Daressalam, Lüteritz, Swokopmund u. v. a.

22. Handbuch der Wirtschaftskunde Deutschlands, bearb. von Redakteur Baetz, Regierungsass. Bartels, Prof. Dr. Biermer u. v. a. Herausg. im Auftrage des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen. Leipzig, B. G. Teubner.

III. Band: Die Hauptindustrien Deutschlands. XII u. 1047 S., mit zahlr. Tabellen im Text, sowie 22 Karten auf Beilagen. 30 M.

IV. Band: Deutschlands Handel und Verkehr und die diesen dienenden Einrichtungen. VIII u. 748 S., mit zahlr. Tabellen u. 1 Karte. 18 M.

Das nunmehr vollendet vorliegende Handbuch der Wirtschaftskunde Deutschlands stellt einen ersten, aber durchaus gelungenen Versuch dar, auf Grund der vorhandenen wissenschaftlichen Vorarbeiten eine zusammenfassende Darstellung der gesamten wirtschaftlichen Verhältnisse und Einrichtungen Deutschlands zu geben. Allen, die an dem wirtschaftlichen Leben unseres Vaterlandes Anteil haben oder demselben zu dienen berufen sind, wird es wegen der Vielseitigkeit und Zuverlässigkeit seines Inhaltes bald ein unentbehrliches Nachschlagewerk sein. Vortrefflich sind auch die beigegebenen Karten; sie liefern trotz des kleinen Maßstabes noch gut übersichtliche Bilder. Lob und Dank allen, die zum Erscheinen dieses groß angelegten Handbuches (XXXIV und 2379 S., mit zahlreichen Tabellen und 40 Karten) beigetragen haben, insbesondere dem Herausgeber, den Mitarbeitern und der Verlagshandlung.

23. **E. Lemp**, Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller. VI. Aus deutschen Landen. VIII u. 155 S. (Sammlung deutscher Schulausgaben Nr. 112.) Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 1,25 M.

Das Büchlein enthält 10 vortreffliche Musterstücke: Deutschland und sein Volk von Alfred Kirchhoff — Das deutsche Dorfwirtshaus von Friedrich Ratzel — An der Wasserkant von P. D. Fischer — Das Land Hadeln von Hermann Allmers — An der deutschen Ostseeküste von Georg Wegener. — Ein Frühlingstag in Ilmenau von Julius Rodenberg — München von Alfred Lichtwark — Eine Winterreise an den Königssee von Karl Stieler — Tirol von Max Haushofer — Vogesenwanderung von Fritz Lienhard. Da der Herausgeber bei seiner Auswahl durch autorrechtliche Erwägungen und Rücksichten beschränkt wurde, dürfte es sich empfehlen, bei einer sicher bald nötig werdenden Neuauflage die Aufsätze namhaft zu machen, deren Abdruck ihm nicht möglich ist. Jeder Leser würde ihm dafür dankbar sein.

24. **Hugo Friedemann**, Die deutschen Schutzgebiete. Nach den neuesten Quellen bearb. 36 S. Dresden 1905, A. Huhle. 50 Pf.

Das Büchlein kann im ganzen und großen empfohlen werden. Störend wirken die verschiedenen Schreibweisen eines und desselben Namens: Bagamoyo und Bagamojo, Mpapwa und Mpápua, Tanganyika und Tanganjika, Njassasee und Nyassasee, Jabwor und Jabor, Deutsch-Südwest-Afrika und Deutsch-Südwestafrika u. a. m.

25. **E. v. Liebert**, vorm. Gouverneur v. Deutsch-Ostafrika, Die deutschen Kolonien im Jahre 1904. Vortrag, gehalten in Breslau am 16. Juni 1904. 24 S. Leipzig 1904, W. Weicher. 50 Pf.

Sehr lesenswert. Der Verfasser hält es für unbedingt erforderlich, daß beständig Umschau gehalten werde, wo durch Vertrag, Kauf oder auf sonstigem friedlichem Wege Neuland für Deutschland zu erwerben ist.

III. Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln.

1. Prof. Dr. **A. Becker** und Prof. Dr. **J. Mayer**, Lernbuch der Erdkunde. I. Teil: Allgemeine Ausgabe. IV u. 86 S., mit 3 Textfig., sowie 3 Abb. u. 4 Karten im Anhange. Wien 1904, F. Deuticke. 1,20 M.

Diese neue „allgemeine" Ausgabe unterscheidet sich von der vorigen in der Hauptsache dadurch, daß die enge Beziehung des Textes auf Wiener Verhältnisse beseitigt ist, und das gereicht nach unserem Dafürhalten dem Buche zum Vorteile, es kann nunmehr auch außerhalb Wiens verwendet werden. Wunder nimmt es uns, daß wir fast alles, was wir seinerzeit als verbesserungsbedürftig bezeichneten, unverändert wiederfinden. Seite 9 lesen wir immer noch: „Teilt sich ein Fluß bei der Mündung in mehrere Arme, so sagt man, er mündet mit einem Delta." So lehrte man früher einmal. Seit mindestens 20 Jahren aber bis auf den heutigen Tag betrachtet man als entscheidendes Moment im Deltabegriff die Schöpfung von Neuland durch Absatz von Flußsedimenten. Die Gabelung oder Verästelung des Flusses rechnet man nicht mehr zu den notwendigen Eigentümlichkeiten des Deltas, sie fehlt ja bei manchen Deltas (Ebro) ganz. — Seite 19 teilt noch der Äquator (eine Linie!) die Erde (einen Körper!) in zwei gleiche Halbkugeln. — Nach Seite 25 soll sich der Schüler immer noch 3 Kontinente (Nordost-, West- und Südost-Kontinent) und 6 Erdteile (Europa, Asien, Afrika — Nordamerika, Südamerika — Australien) merken.

Trotz alledem empfehlen wir auch diesmal das Büchlein gern, es ist wohl geeignet, dem Lehrer wertvolle Anregungen zu geben.

2. **A. Dilcher**, Rektor, **W. Schwarzhaupt**, Lehrer, und **G. Walther**, Rektor, Erdkunde für Volks- u. Mittelschulen. Nach Landschaftsgebieten bearb. VII u. 172 S., mit erläut. Skizzen u. Abb. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. Kart. 80 Pf.

Die vorliegende „Erdkunde für Volks- und Mittelschulen" ist auf Grund des neuen Lehrplans für die Frankfurter Bürgerschulen bearbeitet worden und jedenfalls zum Gebrauche für Schüler der genannten Anstalten bestimmt. Wir denken uns ein geographisches Schulbuch allerdings ganz anders: es darf nicht ein Lehrbuch der Geographie sein, sondern es gilt, ein Mittel für die häusliche Wiederholung der Schüler zu schaffen. Auch die Stoffauswahl erscheint uns zu reich. Volksschüler brauchen beispielsweise nichts zu erfahren von den Talzügen des ostdeutschen Tieflandes und von der Berechnung eines Gelehrten, nach der

„die Schweizer Alpen vor ihrer Faltung wahrscheinlich eine 80 km breitere Fläche eingenommen haben; der Erddurchmesser sei damals 47 km länger gewesen". Sie brauchen in ihrem Leitfaden auch keine Skizze von Paris mit seinen Haupteisenbahnen und London mit seinen Hauptverkehrslinien u. a. m. Frankfurt mit seinen Verkehrslinien, das wäre am Platze gewesen. Auf sachliche und sprachliche Unrichtigkeiten, die in einer späteren Auflage sicher nicht wieder zu finden sein werden, wollen wir nicht näher eingehen. Kurz — das Buch ist nicht besser als andere bereits vorhandene.

3. **A. Eckhardt**, Rektor, Leitfaden der Handelsgeographie für kaufmännische Fortbildungsschulen, sowie für mittlere u. niedere Handelsschulen. Für die Hand der Schüler bearb. 143 S. Hannover 1904, C. Meyer. Kart. 1,50 M.

Wenn der Verfasser die politischen Gebiete (namentlich des Deutschen Reiches) nicht mehr so in den Vordergrund rückt, wenn er den dürren Leitfadenstil ernstlich vermeidet, wenn er die **zahlreichen Fehler**, sachliche und Druckfehler, sorgfältig beseitigt, dann wird das Büchlein dem handelsgeographischen Unterrichte eine verwendbare Stütze bieten können.

Das Deutsche Reich hat nicht 60 Millionen Einwohner (S. 5). — Colmar (S. 7) und Rastatt (S. 43) sind keine Festungen. — Die Oder wird nicht erst von Breslau an für größere Kähne fahrbar (S. 7), denn sie trägt von Ratibor ab Schiffe von 1500 dz und von Kosel ab Schiffe mit 4000 dz Tragkraft. — Im Erzgebirge ist keines der „bedeutendsten Eisenlager", auch lohnt der Bergbau auf Silber (am allerwenigsten bei Schneeberg) nicht mehr (S. 15). — Deutschland besitzt nicht „nächst Großbritannien" das dichteste Eisenbahnnetz in Europa (S. 18). — Man vergleiche übrigens S. 63. — Der Spreewald ist doch keine „ausgedehnte Kieferwaldung" (S. 24). — Torgau ist seit 1892 nicht mehr Festung (S. 30). — Seit wann gehört denn der an der Jahde gelegene deutsche Kriegshafen Wilhelmshaven „zum Regierungsbezirke Trier"?! (S. 35). — Venedig ist auf Lagunen erbaut (S. 79). — Drontheim ist nicht die nördlichste Eisenbahnstation der Welt (S. 89). — In Kapland wird kein Kaffee angebaut (S. 119) usw. usw. — Wilhelmshafen, Bremerhafen, Bombey, Tokey, St. Gotthardt, Pene, Divenow, Theis, Allgäu, Stargart, Langenbillau, Solenhofen, Jenisai, Merane, Grimmitschau, J. Pertes, Bismarkarchipel, Steyar, Insbruck, Ajjaccio, Nagasakia, Cettigne, Muhamedaner, Losooden, Wilitzka usw. usw.

4. Prof. Dr. **J. J. Egli**, Geographie für höhere Volksschulen. Bearb. von J. H. Büchi, Sekundarlehrer. Zürich 1904, Schultheß & Co. I. Teil: Die Schweiz. 10., verm. Aufl. VI u. 84 S. 80 Pf. II. Teil: Europa. 10., verm. Aufl. VI u. 93 S. 80 Pf. III. Teil: Die Erde. 6., verm. u. verb. Aufl. VI u. 112 S. 1 M.

„Es sollte alles Registerhafte, jeder gerippartige Gedächtniskram aufgegeben werden und eine lesbare, frische und freie Schilderung der verschiedenen Länder und Erdteile erscheinen, ohne den knapp zugemessenen Raum und die gedrängte Haltung, die einem solchen Leitfaden vorgeschrieben sind, außer acht zu setzen." Diese Grundsätze, die den heimgegangenen Verfasser bei der Herausgabe seiner „Geographie für höhere Volksschulen" leiteten, sind auch bei der Neubearbeitung befolgt worden. Eine besondere Zugabe bilden die Aufgaben am Schlusse einzelner Ab-

schnitte. Sie werden als Material für die stille Beschäftigung der Schüler zum Zwecke der Wiederholung oder weiterer Vertiefung in den Unterrichtsstoff recht gute Dienste leisten.

Bei aller Sorgfältigkeit der Durchsicht bedarf doch einzelnes der Berichtigung. II Seite 48 fehlt unter den deutschen Staaten ein Herzogtum, III Seite 81 und Seite 107 der höchste Berg Nordamerikas. Auch Dinge wie Böhmerwald (II, 45 und 83) und Thüringerwald (II, 45, 46 und 84) neben Böhmer Wald (II, 41) und Thüringer Wald (II, 52) möchten beseitigt werden.

5. **Philipp Hinkel**, Rektor, Handbuch der Erdkunde für Volks-, Bürger- und Mittelschulen. Auf Grund des neuen Frankfurter Lehrplanes für Volksschulen mit besonderer Berücksichtigung der kulturellen Geographie Deutschlands nach Landschaftsgebieten bearb. I. Teil: Deutschland, Österreich-Ungarn und die Schweiz (Mitteleuropa). X u. 194 S. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. 2 M.

Dem vorliegenden für Lehrer bestimmten Werke merkt man wohl die zehnjährige Tätigkeit eines Geographielehrers an einer Handelsschule, keineswegs aber die vieljährige Tätigkeit eines Geographielehrers an; ebensowenig gilt die Bemerkung, daß der geographische Stoff nach Landschaftsgebieten behandelt sei (Vorwort Seite I) in vollem Umfange. „Die unterlaufenen Druck-, insbesondere Interpunktionsfehler, sowie die Auslassung einzelner Wörtchen wie nicht, meist usw." (Vorwort Seite IV) entschuldigen wir gern, solcherlei findet man fast in jeder Erstauflage, nicht unerwähnt können wir aber lassen, daß verschiedene Namen, z. B. Mülhausen i. E. und Solnhofen, Baireuth, jedesmal falsch auftreten, begreiflich erscheint uns, wenn das Königreich Sachsen immer noch 4 Kreishauptmannschaften (nicht „Regierungsbezirke beziehungsweise Kreisdirektionen") zählt, merkwürdig ist, daß der Verfasser von einer Zschopauer Mulde spricht, unverzeihlich, daß er eines der sächsischen Kohlenbecken nach „Plauen **im Vogtlande**" verlegt. Lehrern muß man solidere Arbeit bieten.

6. **M. Hoffmann**, Geographische Länder-Fibel mit Text in Versen und 16 Karten neu bearb. 173 S. Leipzig 1904, Modernes Verlagsbureau. 2,40 M.

Zwei Proben mögen zeigen, mit welchem Erfolge sich die Verfasserin bemühte, „unsern lieben Kleinen in harmlos kindlicher Gemütlichkeit durch schlichte Verse eine lebendige Anschauung von dem Natur- und Menschenleben zu geben."

Seite 35:

„Zu Clermont macht einst der Peter
Von Amiens ein groß Gezeter
Und, es ist bekannt genug,
Drauf kam der erste Kreuzeszug (1096).
Schließlich merke noch Bayonne
Zu des Magens großer Wonn'
Denn den Schinken delikat
Man hier stets bereitet hat.
So ist Bayonne denn auch die Stadt,
Die's Bayonett erfunden hat. —
Im Gebirge der Ardennen
Wie der Alpen und Sevennen
Sind auch Kupfer, Silber, Eisen
Oft in Menge aufzuweisen.

Seite 134:

„Doch wo des Volkes flinke Hand
Den Acker baut und fleißig schafft,
Da zeiget auch sofort das Land
Des Bodens wunderbare Kraft
Am gelben und am blauen Fluß
Wie ringsumher auf weiter Flur
Strotzt alles meist im Überfluß,
So segensreich ist die Natur.
Baumwolle, Reis, Getreide
Gar herrlich dort gedeihn,
Auch soll zu ihrer Freude
Der Tee vorzüglich sein.
Und was ihr nur brauchet
Vor euch auftauchet,

Vor allem aber soll der Wein
Vorzüglich hier zu rühmen sein,
Denn wer kennet nicht die Wunder
Von Champagner und Burgunder?
Schon der Rotwein von Bordeaux
Macht das Herz im Leibe froh. —
Auch Citronen, Reis und Feigen,
Kann man hier in Fülle zeigen.
Getreide gibt das schönste Mehl,
Die Provence, Provenceröl. —
Auch die Wissenschaft und Kunst
Standen stets in hoher Gunst,
Wer sagt wohl all die Namen her,
Nur seit Rousseau und Voltaire.
Im Luftballon stieg Mongolfier,
Zuerst hier in des Himmels Höh! (1783)
Den Thermometer, merke dir,
Verdanket man Herrn Reaumur. (1708)
Kurz, Frankreich hat, mit größtem Glück,
Ausgebildet die Physik. —"

Wenn euch der Bart beißt,
Wenn euch das Kreuz reißt,
Seife zum Schäumen,
Kampfer auf Bäumen,
Für harte Bäuche
Rhabarbersträuche.
Wenn ihr das Licht sucht,
Braucht ihr die Talgfrucht
Nur abzupflücken,
Habt Licht in Stücken.
Wenn ihr den Tee braut,
Wenn ihr den Reis baut,
Zucker daneben,
Welch süßes Leben!
Ja, selbst für Prügel
Auf jedem Hügel
Des Bambus Stengel
Für alle Mängel. —"

7. **A. Hummel,** Kleine Geographie in Überblicken und Lebensbildern. 6. Aufl. der „Anfangsgründe der Erdkunde" und zugleich als Vorstufe zu Hummel-Kochs Grundriß der Erdkunde. Bearb. von A. Koch, Seminarlehrer. 48 S., mit 1 Anhang von 20 Abb. auf 16 S. Leipzig 1904, F. Hirt & Sohn. 60 Pf.

„Das Heft will den Stoff geben für einen einjährigen Vorkursus (für das vierte oder fünfte Schuljahr), der auf die Heimatskunde folgt" und bietet eine Überschau über die Erde (1. Die Erdkugel — 2. Das Land — 3. Das Meer), Angaben über Lage, Grenzen, Größe, Landschaften, Flüsse und Städte der Erdteile und ihrer Staaten, kleine Landschaftsbilder, einfache ethnographische Schilderungen und 20 Abbildungen. Die Einsicht, daß eine solche Lehraufgabe nicht für neun- oder zehnjährige Kinder paßt, hat sich also noch nicht einmal bis in alle Seminare — der Herausgeber ist Seminarlehrer! — Bahn gebrochen. Das ist tief zu beklagen.

8. **Heinrich Kerp,** Kreisschulinsp., Methodisches Lehrbuch einer begründend-vergleichenden Erdkunde. Mit begründender Darstellung der Wirtschafts- und Kulturgeographie. Trier, Fr. Lintzsche Buchh.

III. Band: Die außereuropäischen Erdteile nebst den deutschen Kolonien. XII u. 356 S. 4,20 M.

Wie in den ersten beiden Bänden bietet der Verfasser auch in dem vorliegenden Bande länderkundlichen Lehrstoff in reicher Fülle dar, und wie dort zerlegt er jedes Naturgebiet in ein Landschafts- und in ein Kulturbild. Jeder Erdteil wird erst in seinen einzelnen Gebieten, dann als Ganzes behandelt. Eingeflochten sind treffliche Schilderungen von Landschaften und vom Wirtschafts- und Kulturleben der Völker. Einer besonderen Empfehlung bedarf dieser dritte Band nicht noch; ich wünsche ihm für seinen Weg ein Glück auf!

9. **A. Ketzer,** Realschuloberl., Schulgeographie für sächsische Realschulen und verwandte Lehranstalten. 3., nach den Bestimmungen der Lehr- u. Prüfungsordnung vom 8. Januar 1904 umgearb. Aufl. 168 S., mit 16 Fig. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. Geb. 2 M.

Die vorliegende Auflage unterscheidet sich von den früheren dadurch, daß der Lehrstoff der 6. Klasse berücksichtigt und der der übrigen Klassen den Bestimmungen der neuen Lehr- und Prüfungsordnung ge-

mäß anders angeordnet, teilweise auch anders gestaltet worden ist. Sicher wird sich das Büchlein die Beliebtheit, deren es sich bisher erfreut hat, auch weiterhin erhalten.

Einige Kleinigkeiten möchten geändert werden; so z. B. Seite 12, 63 und 141 Bielebog und Czornebog. — S. 32: Durch den Äquator wird die Erde in die nördliche und südliche Halbkugel geteilt. — S. 57 fehlt unter den für den Verkehr wichtigen Lücken die zwischen Vogelsberg und Taunus gelegene Wetterau (vergl. S. 134 und 137). — Warum Daressalam (S. 118 und 152)? — S. 139 Colmberg. — S. 155: „Er (Dieser Kreis!) heißt Meridian."

10. Dr. S. **Ruge**, weil. Prof. der Geographie, Kleine Geographie. Für die untere Lehrstufe in drei Jahreskursen entworfen. 7., verb. Aufl. besorgt von Dr. Walther Ruge, Gymnasialoberlehrer. VIII u. 284 S. Leipzig 1904, Dr. Seele & Co. Geb. 2,50 M.

Das Buch würde sich in einer neuen Form gewiß noch mehr Freunde erwerben. Es ist auch noch mancherlei zu berichtigen. Warum Pest und Ofen und nicht nur Budapest, warum Thüringerwald, Thüringerwalde und Thüringer Walde, Königsee und Königssee, warum immer noch Winterberg als höchsten Berg des Elbsandsteingebirges, Vorarlberg als Teil Tirols u. a. m.?

11. **Gustav Rusch**, Prof., Grundriß der Geographie. Nach Maßgabe der Lehrpläne für allgemeine Lehrpläne bearb. 3. Aufl. 127 S., mit 75 in den Text gedr. Abb. Wien 1903, A. Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 85 Pf.

Läßt von den modernen Strömungen der Schulgeographie so gut wie nichts erkennen. Wir geben eine kleine Probe.

Seite 73: „b) **Das Königreich Württemberg** am Ostabhange des Schwarzwaldes. Der nördliche Teil wird vom Neckar durchflossen und ist ebenso fruchtbar wie gewerbetätig. Den südlichen Teil durchfließt die Donau; einige kleinere Gewässer gehen zum Bodensee, an den das Land grenzt.

Die Hauptstadt **Stuttgart** treibt bedeutenden Buch- und Kunsthandel.

In dem freundlichen Tale des Neckar liegt **Marbach**, der Geburtsort Schillers. — In **Ulm** beginnt die Schiffahrt auf der Donau. Berühmt ist das gotische Münster mit dem 160 m hohen Turme. — In **Schwäbisch-Hall** (mit großen Salinen) wurden zuerst die Münzen geprägt, die nach dieser Stadt „Heller" heißen.

Stuttgart 177 T. E."

12. **A. Bauer**, Soziale Erdkunde. Hilfsbücher für die Hand der Schüler in Volks- und Fortbildungsschulen zur Einführung in die Landes- und Gesellschaftskunde. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.

1. Sachsen. 48 S., mit 4 Skizzen, 20 Bildern u. 1 Karte. 30 Pf.
2. Deutschland. I. Kursus. 1. Abteilung: Vorwiegend Landschaftskunde. 48 S., mit 4 Skizzen, 29 Bildern u. 1 Karte. 30 Pf.
3. Deutschland. I. Kursus. 2. Abteilung: Gesellschaftskunde. 40 S., mit 3 Skizzen u. 16 Bildern. 30 Pf.
4. Deutschland. II. Kursus: Deutschland im Kampfe um seine Erhaltung und Wohlfahrt. 88 S., mit 7 Skizzen, 37 Bildern u. 1 Karte. 60 Pf.

Wir empfehlen diese Heftchen gern. Kein Lehrer wird sie ohne Gewinn lesen, aber zur direkten Verwertung ihres Inhaltes im Unterrichte eignen sie sich nicht, und sie als Hilfsbücher Schülern in Volks-

und Fortbildungsschulen in die Hand geben, das verbietet sich nach unserem Dafürhalten von selbst. Der Verfasser nennt die vorliegenden Hefte „bescheidene Heftchen". Das sind sie keineswegs, höchstens im Hinblicke auf ihren grauen Umschlag; schon der Titelaufdruck widerstrebt der Bezeichnung „bescheiden". Die Fülle des Inhaltes steht in diametralem Gegensatze dazu. Wir bezweifeln stark, daß auch nur ein Lehrer, welcher Art von Schulen er auch angehöre — den Verfasser eingeschlossen —, über den Stoff verfüge, der in den Heften **Volksschülern** dargereicht wird. Dazu kommt, daß das Gebotene einmal maßvoll ausgewählt und in der elementarsten Weise ausgedrückt ist, andermal ins Ungeheure ausgedehnt und dem Kinde mindestens schwer verständlich ist. Selbst der Alkohol wird herbeigezogen; es werden ihm in Heft 4 mit 84 Seiten vier volle Seiten gewidmet! Was auch sollen in Hilfsbüchern für die Hand der Schüler in Volks- und Fortbildungsschulen Namen wie Leipoldt, Prof. Dr. Sophus Ruge, Prof. Bunge, Ratzel, Dietzel, Prof. Dr. Backhaus, Dozent für landwirtschaftliche Betriebslehre in Königsberg, gegenwärtig Gutsherr des Versuchsgutes Quadnau in Ostpreußen u. a. m., was sollen Hinweise wie: über andere Gründe einer möglichen Abnahme des Bevölkerungswachstums siehe Pohle, Deutschland am Scheidewege, S. 84 f. — Vergleiche: Beiträge zur Alkoholfrage, zugleich eine Erläuterung der Dresdner Bilder gegen den Alkohol. Von Heinecke und Bretschneider. A. Müller-Fröbelhaus, Dresden. 1903. — After, Villen und Familienhäuser, 4. Auflage. — Dagegen Adam Smith: „Der menschliche Egoismus ist die beste Triebfeder der Arbeit" u. a. m.? Zunächst heißt es also streichen und immer wieder streichen. Nicht alles, was uns Lehrer, was den gereiften Mann interessiert, gebührt dem „**Schüler in Volks- und Fortbildungsschulen.**" „Vielwisserei lehrt nicht Verstand!" Das müssen wir vor allem beherzigen lernen, wenn wir — vorwärts kommen wollen.

Und nun seien die Hefte allen nochmals empfohlen. Jeder Lehrer wird Belehrung und Anregung in ihnen finden.

13. F. **Wulle**, Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten. Nach den Lehrplänen für die Lehrerbildungsanstalten in Preußen vom 1. Juli 1901 bearb. I. Teil: Für Präparandenanstalten. VI u. 227 S. Halle, H. Schroedel. 2,25 M.

Wir freuen uns, daß der Verfasser seine „Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten" nicht mehr für Präparandenschulen und Lehrerseminare zugleich bestimmt, unsere Freude würde aber noch größer sein, wenn die Stoffauswahl eine bessere wäre. Die Kalkberge von Rüdersdorf, die Lenzener Wische, die Oberförsterei Ibenhorst, das Kanaltal bei Saifnitz (800 m), das Kap Circello, den Motalastrom zum Roxsee u. v. a. möchte man Präparandenschülern ersparen; solche Dinge gehören keineswegs zum „unentbehrlichen Gedächtnisstoffe". Der Text ist bei aller im allgemeinen anzuerkennenden fachlichen Richtigkeit des Gebotenen doch nicht frei von Versehen. Störend wirken auch die verschiedenen statistischen Angaben für eine und dieselbe Sache und die verschiedene Schreibweise eines und desselben Namens. Die auf der Rückseite des Titelblattes verzeichneten **sieben** Berichtigungen ließen sich ohne besondere Mühe um das Zehnfache vermehren. — Was soll, um eine Einzelheit hervorzuheben, die Angabe, daß Berlin „mit nahe 2 Millionen Bewohnern einen Flächenraum von 63 qkm umfaßt". Das „viermal kleinere" Leipzig (500000 Einw.) umfaßt 57 qkm!

14. Lic. Dr. **E. Preuschen,** Leitfaden der biblischen Geographie. IV u. 74 S., mit 6 Ortsansichten in Tondruck. Gießen 1904, E. Roth. 1 M.

Das Büchlein bietet „in kurzem Umriß alles, was zur geographischen Erläuterung der biblischen Geschichte des Alten und Neuen Testaments nötig ist". Dem Lehrer wird es ganz gute Dienste leisten, Schüler brauchen es nicht. Die beigegebenen Bilder, verkleinerte Wiedergaben der von des Verfassers Gemahlin entworfenen Palästinabilder (Jerusalem von N.O. — Nazareth von N. — Samaria von W. — Bethlehem von N. — Berg der Seligkeiten, See Genezareth — Sinai von N.O.), sind in ihrer Ausführung wenig gelungen.

Einzelnes bedarf der Berichtigung. Seite 5 heißt es z. B.: „Der Boden des Toten Meeres stellt mit seiner Senkung von 794 m die tiefste natürliche Einsenkung auf der Erdoberfläche (von Meerestiefen abgesehen) dar." Das stimmt nicht; denn der Boden des Baikalsees liegt 896 m, der des Kaspisees 1124 m unter dem Meeresspiegel. Wenn Einwohnerzahlen bis auf die Einer angegeben werden (Ägypten 9734405, Kairo 570062, Alexandria 310587 u. a. m.), dann dürfen sich für einen und denselben Berg auch nicht zwei verschiedene Höhen finden (Ölberg nach Seite 22 812, nach Seite 27 818 m).

IV. Mathematische, physikalische und andere Geographie.

1. **Albert Attensperger,** Reallehrer, Lehrbuch der mathematischen und physikalischen Geographie für höhere Schulen. VIII u. 118 S., mit vielen Figuren in Farben- u. Schwarzdr. Zweibrücken, F. Lehmann. Geb. 160 M.

Wir empfehlen das Büchlein gern wieder und verweisen dabei auf unsere eingehendere Besprechung der letzten Auflage in diesem Pädagogischen Jahresberichte (54. Jahrg., 1901, S. 440 und 441).

2. Dr. **K. Geißler,** Anschauliche Grundlagen der mathematischen Erdkunde zum Selbstverstehen und zur Unterstützung des Unterrichts. VI u. 199 S., mit 52 Fig. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Ein Büchlein, das hinsichtlich seines Zweckes selbst neben Diesterwegs Populäre Himmelskunde und Picks Elementare Grundlagen der astronomischen Geographie gestellt zu werden verdient. Recht wertvoll sind die den einzelnen Abschnitten angefügten Fragen.

3. Dr. **Michael Geistbeck,** Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten. 24., verb. u. 25. Aufl. VIII u. 172 S., mit 96 Illustr. Freiburg 1904, Herdersche Verlagsh. 1,40 M.

Die wirklich gediegene und praktisch angelegte Schrift sei von neuem aufs wärmste empfohlen.

4. Prof. Dr. **Herm. J. Klein,** Astronomische Abende. Allgemeinverständliche Unterhaltungen über Geschichte und Ergebnisse der Himmelserforschung. 6., völlig umgearb. u. sehr verm. Aufl. XII u. 407 S., mit 13 Tafeln in Schwarz- u. Buntdruck. Leipzig 1905, E. H. Meyer. 5,50 M.

Wir freuen uns, diesem anregend und fesselnd geschriebenen Werke des wohlbekannten Verfassers abermals in neuer Auflage zu begegnen, und sind der Überzeugung, daß es in dieser der erhabenen Himmelskunde neue Freunde und Verehrer gewinnen wird.

5. F. Retzlaff, Rektor, Astronomische Geographie. Vorbereitung für die beiden Lehrstufen des geographischen Unterrichts in der 6—8stufigen Volksschule. Lehrerheft. VIII u. 182 S., mit 9 Fig. Potsdam, A. Stein. 2 M.
6. — — Astronomische Geographie in der 6—8stufigen Volksschule. Schülerheft. IV u. 44 S. Ebenda. 50 Pf.

Wir haben uns auch „seit länger als einem Jahrzehnt unterrichtlich mit dem in Betracht kommenden Stoffe beschäftigt" (Siehe Vorwort!), teilen aber durchaus nicht die Anschauung des Verfassers, nach der „die vorhandenen Hilfsmittel den Zwecken wenig entsprechen". Gewiß gibt es solche unter ihnen, die „zu wenig anschaulich gehalten, zu dogmatisch, zu kurz oder zu umfangreich auf breiter wissenschaftlicher Grundlage angelegt sind", aber wir besitzen auch Werke, die weit über dem nunmehr vorliegenden stehen: **Diesterwegs** populäre Himmelskunde und mathematische Geographie und Dr. A. J. **Pick**, Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie.

Das „Schülerheft" ist vollkommen überflüssig.

7. Das Buch der Natur, die Lehren der Botanik, Zoologie und Physiologie, Paläontologie, Astronomie, Mineralogie, Geologie, Physik und Chemie umfassend, und allen Freunden der Naturwissenschaft, insbesondere den höheren Lehranstalten gewidmet von Dr. Friedrich Schoedler. 23., vollst. neu bearb. Aufl. In 3 Teilen. III. Teil: Astronomie u. Physik. 1. Abteilung: Astronomie v. Dr. B. Schwalbe, beendet u. herausg. v. Prof. Dr. H. Böttger, Oberlehrer. Mit einem Lebensbild des Verf. von Dr. E. Schwalbe, Privatdozent. XIV u. 319 S., mit 170 Abb. u. 13 Tafeln. Braunschweig 1904, F. Vieweg & Sohn. 6 M.

Ein ganz vortrefflicher Grundriß der „erhabenen, weil erhebenden Wissenschaft", von der Altmeister Diesterweg forderte, daß „sie keinem, auch nicht einem Menschen vorenthalten werde". Dem gediegenen Inhalte entspricht eine nicht minder treffliche äußere Ausstattung. Besondere Erwähnung verdienen noch die zahlreichen Abbildungen und die beigegebenen Tafeln mit farbenprächtigen Gestirnsspektra usw., sie erhöhen den Wert des Buches nicht unwesentlich.

Möge das gediegene Werk die Beachtung finden, die es verdient.

8. **Johannes Ziesemer**, Seminarlehrer, Kleine mathematische Geographie. 5., völlig umgearb. Aufl. 64 S., mit 38 in den Text gedr. Fig. Breslau 1904, F. Hirt. Kart. 1 M.

Die vorliegende Ausgabe des schon früher von uns empfohlenen Werkchens hat in allen Teilen umfangreiche Änderungen und Erweiterungen erfahren und ist mit zahlreichen neuangefertigten Figuren ausgestattet worden. Möge der Verfasser auch fernerhin nicht müde werden, sein Büchlein immer besser zu gestalten!

9. **Wilh. Bölsche**, Von Sonnen und Sonnenstäubchen. Kosmische Wanderungen. Volksausgabe, 4.—8. Tausend. VIII u. 422 S. Berlin 1904, G. Bondi. 2,50 M.

Eine recht eigenartige, aber gut lesbare interessante Schrift.

10. Dr. **Hans Heß**, Gymn.-Prof., Die Gletscher. XII u. 426 S., mit 8 Vollbildern, zahlr. Abb. u. 4 Karten. Braunschweig 1904, F. Vieweg & Sohn. 16 M.

Eine ganz vortreffliche Arbeit, die — der besonderen Neigung des Verfassers entsprechend — die physikalische Seite der Gletscher mehr berücksichtigt als ihre rein geographische, in allen Stücken aber neben den

Ergebnissen eigener Studien und Beobachtungen gewissenhaft die Ergebnisse der Arbeiten anderer Gelehrten verwertet. Nach einer Betrachtung über die physikalischen Eigenschaften des Eises gibt der Verfasser einen Überblick über das Klima der Hochregion und der Polargegenden und behandelt darnach die einzelnen Typen der Gletscher, die geographische Verbreitung des Gletscherphänomens, die Bewegungsverhältnisse der Gletscher und die Spalten und Struktur des Gletschers. Die nächsten Kapitel sind dem Verhältnis zwischen Eis und Fels, dem Schmelzen der Gletscher, den Gletscherwanderungen, der Theorie der Gletscherbewegung und der Eiszeit gewidmet. Die Bilder sind außerordentlich lehrreich, und die Karten fördern das Verständnis in hohem Maße. Wir empfehlen das Werk aufs wärmste, und das um so mehr, als seit dem Erscheinen der Heimschen Gletscherkunde zwanzig Jahre vergangen sind.

11. Prof. Dr. **Arnold Jacobi**, Tiergeographie. 152 S., mit 2 Karten. Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Nach einer Einleitung über den Begriff der Tiergeographie und ihre Bedeutung für die zoologische Systematik, die Abstammungslehre, die Erdgeschichte und die Versteinerungskunde behandelt der Verfasser zunächst die allgemeine Stellung der tierischen Welt zum Erdraum und zu dessen Teilen, die verschiedene Abhängigkeit der Tiergruppen von den Lebensbedingungen und äußeren Verhältnissen und die dadurch hervorgerufene Lage der Verbreitungsgebiete zur Oberflächengestalt der Erde (Allgemeine Tiergeographie), dann, wie die Verbreitung der einzelnen Tierklassen sich in den großen Lebensbezirken der Erde darstellt, und wie diese letzteren nach der Verschiedenartigkeit ihrer Bewohner in Gebiete zerfallen (Spezielle Tiergeographie). Dazwischen erklärt er an passender Stelle die heutige Verteilung der Tierwelt aus dem Vorkommen ihrer Angehörigen in früheren geologischen Zeiträumen, stellt er die Entstehungsgebiete der einzelnen Gruppen fest und weist er die Veränderungen in der Oberflächengestaltung der Erde nach, soweit tiergeographische Tatsachen sie ergeben.

12. Prof. Dr. **J. Scheiner**, Der Bau des Weltalls. 2. Aufl. IV u. 144 S., mit 24 Fig. im Text u. auf 1 Tafel. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Mit gutem Rechte hat sich der Verfasser bei dieser neuen Auflage damit begnügt, einige Fehler, die in der ersten Auflage zutage getreten waren, zu berichtigen, sowie die inzwischen gewonnenen neuen Ergebnisse tunlichst zu verwerten. Das Büchlein wird auch fernerhin dazu beitragen, Sinn und Verständnis für die Astronomie in weiteren Kreisen zu erwecken.

13. Prof. Dr. **Siegmund Günther**, Ziele, Richtpunkte und Methoden der modernen Völkerkunde. IV u. 52 S. Stuttgart 1904, F. Enke. 1,60 M.

Der in der vorliegenden Schrift wiedergegebene Vortrag — gehalten am 24. März 1903 zu Krefeld — entrollt in gedrängter Kürze ein Bild von dem reichen Inhalte der Völkerkunde und ihrer Grenzgebiete und erbringt den Nachweis, daß sie eine selbständige Wissenschaft geworden ist und im Unterrichtsbetriebe der Hochschulen eine entsprechende Behandlung verlangt.

14. Prof. Dr. **W. Götz**, Historische Geographie. Beispiele und Grundlinien. X u. 294 S. Wien 1904, F. Deuticke. (19. Teil des Sammelwerkes „Die Erdkunde", eine Darstellung ihrer Wissensgebiete, ihrer Hilfswissenschaften und der Methode ihres Unterrichtes, herausg. von Prof. Maximilian Klar.) Subskriptionspreis 9 M., Einzelpreis 10,50 M.

In ganz vortrefflicher Weise vergleicht der Verfasser die Länderräume der Mittelmeerzone und Mitteleuropas hinsichtlich der zeitlich aufeinander folgenden Änderungen ihres Aussehens und ihrer Bedeutung, die vor allem durch den Zusammenhang mit dem Menschen bestimmt wird. Wenn er dabei die mitteleuropäische Gruppe kürzer faßte, als es nach den verfügbaren literarischen Materialien leichterhand möglich war, so ist das durchaus zu billigen, nicht zuletzt auch deswegen, weil kurz vor der Drucklegung des Werkes zwei größere Bearbeitungen über das deutsche Gebiet veröffentlicht worden waren: Knülls Historische Geographie Deutschlands im Mittelalter (Vergl. diesen Pädagogischen Jahresbericht 56. Jahrg., 1903, S. 458 und 459) und Kretschmers Historische Geographie von Mitteleuropa (s. die hierauf folgende Besprechung). Die Wahl der Mittelmeerländer, denen infolge klimatischer Zugehörigkeit und enger sachlicher und historischer Verwandtschaft auch das Euphrat-Tigris-Gebiet angeschlossen wird, ist eine überaus glückliche; denn das klimatische Bereich derselben vermag uns weitaus am weitesten rückwärts über die physische Vergangenheit, besonders über das Aussehen menschlicher Wohnsitze zu belehren. Ebenso anerkennenswert ist, daß in den Länderübersichten alle wichtigeren Gesichtspunkte der historischen Länderkunde zur Geltung kommen, die weniger tiefgreifenden aber nicht bei jeder Periode und nicht einmal bei jedem Lande besprochen werden. Recht wertvoll sind endlich die auf den letzten Seiten des Werkes kurz zusammengefaßten Wahrnehmungen, die sich aus der angestellten historisch-geographischen Übersicht ergeben haben.

Dem trefflichen Werke wird die Anerkennung der Fachlehrer in Geographie und Geschichte sicher nicht vorenthalten bleiben.

15. Prof. Dr. **K. Kretschmer**, Historische Geographie von Mitteleuropa. VIII u. 651 S. München 1904, R. Oldenbourg. 15 M.

Nach einleitenden Ausführungen über Wesen, Aufgabe und Einteilung der historischen Geographie betrachtet der Verfasser die physischen Verhältnisse Mitteleuropas. Dabei gibt er nicht nur eine Schilderung der natürlichen Verhältnisse dieses Gebietes, sondern er stellt auch die Veränderungen der Erdoberfläche und sonstigen zeitweise auftretenden Erscheinungen innerhalb der geschichtlichen Zeit, sowie die Nomenklatur der geographischen Objekte fest. Darnach behandelt er gesondert die politische Geographie und die Kulturgeographie von Mitteleuropa im Altertum, um das Jahr 1000, um das Jahr 1375, um das Jahr 1550, um das Jahr 1650 und um das Jahr 1770 und die kirchliche Geographie Mitteleuropas im Mittelalter. In den der politischen Geographie gewidmeten Kapiteln werden die räumlichen Verhältnisse der Staaten in den angegebenen Zeiträumen dargestellt und ihr Zustandekommen ermittelt, in den kulturgeographischen Abschnitten wird nachgewiesen, welchen Einfluß die natürlichen Verhältnisse der Länder auf die sie bewohnenden jeweilig ausgeübt haben. Mit staunenswertem Fleiße hat der Verfasser das einschlägige Material „aus weitschichtigem Riesenmaterial, zuweilen aus den entlegensten Winkeln zusammengelesen". — Das ebenso wertvolle wie inhaltreiche Werk sei der aufmerksamen Beachtung auch deutscher Lehrer angelegentlichst empfohlen.

16. Dr. **Ernst Friedrich**, Privatdozent, Allgemeine und spezielle Wirtschaftsgeographie. 370 S., mit 3 Karten. Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlagsh. 6,80 M.

Die Wirtschaftsgeographie hat sich nach des Verfassers Meinung zu beschäftigen mit der geographischen Verbreitung der wirtschaftlichen Tatsachen als räumlicher Erscheinungen an der Erdoberfläche. In dieser Aufgabe einmal die Wirtschaft der Erdräume zu beschreiben, zum andern die Wirtschaftsbilder aus der Art des wirtschaftenden Subjekts und der Art der natürlichen Ausstattung örtlich zu erklären, endlich das Resultat (und zugleich die Quelle) der Wirtschaft, die Bevölkerung, nach ihrer Dichte und ihrem Anhäufungsverhältnis örtlich zu beschreiben. Entsprechend jeder anderen geographischen Disziplin zerlegt der Verfasser die Wirtschaftsgeographie und demzufolge auch sein vorliegendes Werk in einen allgemeinen Teil, der die wirtschaftlichen Erscheinungen allgemein und über die Erde hin behandelt, und in einen speziellen Teil, der die einzelnen Wirtschaftsräume der Erde nacheinander betrachtet. Die allgemeine Wirtschaftsgeographie wieder gliedert er in eine dynamische Wirtschaftsgeographie, die die Faktoren der Wirtschaft, den Menschen und die Naturfaktoren (Land und Wasser, Breitenlage und Klima, Pflanzen und Tiere), allgemein und nach ihrer Wirksamkeit in der Wirtschaft zu behandeln hat, und in eine statische Wirtschaftsgeographie, die die örtliche Verteilung der Faktoren und wirtschaftlichen Tatsachen über die ganze Erde verfolgt. Wie die statische Wirtschaftsgeographie die dynamische zur Voraussetzung hat, so setzt das Studium des speziellen Teiles des Buches die „Durcharbeitung und Verdauung" des allgemeinen Teiles voraus. Jeder Abschnitt der speziellen Darstellung beginnt mit der Sammelwirtschaft, der Ausnutzung der natürlichen Pflanzen- und Tierwelt eines Landes und dem Bergbau. Dann folgen die anderen Wirtschaftsformen: Industrie, Handel, Transport (Verkehr), Kapitalwirtschaft, zuletzt, soweit nicht schon erwähnt, das Resultat der Wirtschaft: Volksdichte und Siedelungen.

Das Buch sei als Quelle reichster Belehrung aufs angelegentlichste empfohlen.

17. Prof. Dr. **Siegmund Günther**, Geschichte der Erdkunde. XII u. 343 S. Wien 1904, F. Deuticke. (I. Teil des Sammelwerkes „Die Erdkunde", eine Darstellung ihrer Wissensgebiete, ihrer Hilfswissenschaften und der Methode ihres Unterrichtes, herausg. von Prof. Maximilian Klar.) Subskriptionspreis 10 M., Einzelpreis 11,60 M.

Das vorliegende Werk wird von allen Studierenden und Freunden der Erdkunde mit besonderer Freude begrüßt werden, denn Oskar Peschels Geschichte der Geographie bis auf Alex. von Humboldt und Karl Ritter (München 1865) ist seit 1877 (2. Auflage, besorgt von Sophus Ruge) nicht wieder aufgelegt worden und der Name Siegmund Günther verbürgt von vornherein ein in seinem Inhalte ebenso zuverlässiges, wie gut ausgewähltes Werk.

Nach einleitenden Bemerkungen über die doppelte Aufgabe der Geschichte der Erdkunde und über den Unterschied zwischen Geschichte der Geographie und historischer Geographie bietet der Verfasser neun Abschnitte: Die tatsächliche Gestaltung des Weltbildes im Altertum — Wissenschaftlich-geographische Bestrebungen der Antike — Das christliche Mittelalter bis zum zwölften Jahrhundert — Arabische Forschungsreisende und Geographen — Die Ausgestaltung des Weltbildes im

späteren Mittelalter — Die großen Entdeckungen im Osten und im Westen — Wissenschaftlicher Charakter des Entdeckungszeitalters — Das ausgehende sechzehnte und siebzehnte Jahrhundert — Das achtzehnte Jahrhundert. Den Schluß des Werkes bildet ein sehr umfangreiches Kapitel über den Eintritt der Geographie in das reife Mannesalter. In ihm gibt der Verfasser eine bei allem Umfange doch nur „gedrängte Übersicht über den Gesamtverlauf der wissenschaftlichen Entwicklung, eine allgemeine Orientierung über die Bedingungen, unter denen sich die Geographie zur vollen Gleichberechtigung mit den anderen Bestandteilen des großen Komplexes menschlichen Wissens aufgeschwungen hat". Dieser Abschnitt ist übrigens der einzige, in dem dem Texte keine literarischen Anmerkungen beigefügt worden sind.

Überblickt man das Ganze, so muß man dem Verfasser ob seines unermüdlichen Fleißes und seiner gründlichen Literaturkenntnis uneingeschränktes Lob zollen. Das schließt natürlich nicht aus, daß hier und da Einzelheiten der Berichtigung harren; so hat, um nur ein Beispiel anzuführen, Oberländer (S. 294) kein Schulbuch geschrieben. Der Druck ist korrekt. In Summa: Das Werk kann denen, für die es bestimmt ist, nicht genug empfohlen werden.

V. Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr.

1. Dr. **Karl Förster**, Die Gestaltung Nordfrieslands in alter und neuer Zeit. Wissenschaftliche Beilage zum Berichte der Realschule vor dem Lübecker Tore zu Hamburg über das Schuljahr 1903/4. 24 S. Hamburg 1904, Lütcke & Wulff.

Die vorliegende Arbeit gibt eine vortreffliche Übersicht über die großen und mannigfachen Veränderungen, denen die deutsche Nordseeküste in den jüngsten Zeiten der Erdgeschichte ausgesetzt gewesen ist. Mit besonderer Freude liest man über die glänzenden Resultate der vom preußischen Staate in den letzten Jahrzehnten systematisch betriebenen Landgewinnungsarbeiten: es gilt ja, Land zurückzuerobern, das einst zu Deutschland gehörte und von Deutschen bewohnt wurde.

2. Dr. **Franz Heiderich**, Gymn.-Prof., Länderkunde von Europa. 2., verb. Aufl. IV u. 175 S., mit 8 Textkärtchen u. Profilen u. 1 Karte der Alpeneinteilung. Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Man muß staunen über die Fülle des Stoffes, die der Verfasser aus dem umfassenden Wissensgebiete auf so engem Raume zusammengehäuft hat. Ob nicht weniger mitunter mehr gewesen wäre! Seitenweise erinnert darum der Text allerdings an geographische Lehrbücher vergangener Zeiten. Man lese nur einmal Seite 108, 142 u. a. m. Die im Königreiche Sachsen aufgeführten Städte sind in recht bunter Reihenfolge aufgezählt. Was soll der Keilberg im Deutschen Reiche?

3. Dr. **J. Partsch**, Prof., Mitteleuropa. Die Länder und Völker von den Westalpen und dem Balkan bis an den Kanal und das Kurische Haff. XII u. 463 S., mit 16 farb. Kartenbeil. u. 28 schwarzen Karten und Diagrammen im Text. Gotha 1904, J. Perthes. Roh 10 M., in Leinen geb. 11,50 M.

Ein ganz prächtiges Werk! Auf eine kurze Skizze der Weltlage und geographisch-geschichtlichen Bedeutung des Raumes und der Grundzüge der Entwicklungsgeschichte der Landoberfläche folgt ein umfassendes Kapitel: Relief und Landschaftsbild, gegliedert in die drei Abschnitte: Die Kettengebirge des alpinen Systems — Die Schollengebirge

Mitteleuropas — Das norddeutsche Tiefland und die deutschen Meere. Knapper, aber nicht minder klar sind die Kapitel über das Klima, die Völker und die Staatenbildung. Der nächste Abschnitt „Das wirtschaftliche Leben" handelt von den Gaben der Pflanzenwelt, den Schätzen des Bodens und der Industrie („dem Fleiße des Menschen") Kapitel VIII, das umfassendste des Werkes, enthält die Kulturgeographie in Einzelschilderungen: 1. Die Alpenländer (Die Schweiz — Österreichische Alpenländer — Wien), 2. Österreichs Sudetenländer, 3. Die Karpathenländer (Galizien und die Bukowina), 4. Karstländer und Adria, 5. Die Binnenländer des Rumpfes der Balkanhalbinsel (Bosnien und Serbien), 6. Die Länder der unteren Donau und des Pontus (Bulgarien und Rumänien), 7. Süddeutschland (Das deutsche Alpenvorland — Neckar- und Maingebiet — Die Oberrheinische Tiefebene — Lothringen und Luxemburg), 8. Das mitteldeutsche Berg- und Hügelland und seine Tieflandbuchten (Das Bergland des Niederrheins, seine Täler und seine Tieflandbucht — Hessen, das Weserbergland und die westfälische Tieflandbucht — Das Gebiet der mittleren Elbe — Die Oberlausitz und die Südhälfte Schlesiens), 9. Das norddeutsche Tiefland (Das Gebiet der großen Täler — Berlin — Die deutschen Ostseeländer — Die deutschen Nordseeländer), 10. Die gesamten Niederlande (Holland — Belgien). Die beiden letzten Kapitel sind dem Verkehrsleben Mitteleuropas und den geographischen Bedingungen der Landesverteidigung gewidmet.

Vorzüglich wie der Inhalt ist auch die äußere Ausstattung, sind die zahlreichen beigegebenen Karten, Kärtchen und schematischen Skizzen. Besondere Erwähnung verdient noch das ebenso sorgfältig wie eingehend bearbeitete Register. Möge eine recht fleißige Benutzung des Werkes den Fleiß seines Verfassers belohnen! Lehrerbibliotheken sei es dringend zur Anschaffung empfohlen.

4. **A. Philippson**, Das Mittelmeergebiet, seine geographische und kulturelle Eigenart. VIII u. 266 S., mit 9 Fig. im Text, 13 Ans. u. 10 Karten auf 15 Tafeln. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 6 M.

Wir haben seit Hahns Afrika kein länderkundliches Werk in der Hand gehabt, dessen Lektüre uns in ähnlich hohem Maße befriedigt hätte wie das vorliegende. Der vorzügliche Inhalt gliedert sich in folgende Abschnitte: Weltlage; Bau und Entstehungsgeschichte in ihrem Einfluß auf die Oberflächengestalt — Übersicht der einzelnen Teile des Mittelmeergebietes — Das Mittelmeer — Die Küsten — Das Klima — Gewässer, Oberflächenformen und Boden — Die Pflanzenwelt — Die Landtiere — Der Mensch. Die Karten und Bilder sind recht gut ausgeführt und tragen viel zum Verständnis des Gebotenen bei. Die äußere Ausstattung des Werkes ist eine ganz vortreffliche.

5. Dr. **K. Deninger**, Reisetage auf Sardinien. 39 S., mit 6 Abb. Kassel 1903, Th. G. Fischer & Co. 1 M.

Wohl geeignet, die schöne Insel mit ihren Eichenwäldern und ihren gastfreien Bewohnern andern bekannt zu machen.

6. **Eivind Astrup**, Unter den Nachbarn des Nordpols. Autorisierte Übersetzung aus dem Norwegischen von Margarete Langfeldt. VIII u. 275 S., mit 12 Vollbildern, 64 Textillustr. u. 3 Karten. Leipzig 1905, H. Haessels Verl. 4 M.

Eivind Astrup erzählt in gemeinverständlicher, recht interessanter Weise, was er als Begleiter des Ingenieurs Robert E. Peary auf den beiden abenteuerlichen, anstrengenden Expeditionen über den nördlichsten

Teil der grönländischen Schneewüste erlebte. Mit liebevollem Verständnis schildert er die einfache, schöne Lebensweise der Eskimos, die ihm, mit unserem verfeinerten, zivilisierten Leben verglichen, nur doppelt anziehend erschien, ihr Gemeinwesen „ohne Haß und Lüge und mit einer so vollkommenen Freiheit, wie wir sie hier auf Erden überhaupt zu finden hoffen können" und ihre „unerschöpfliche" gute Laune.

Wir empfehlen das Buch gern.

7. **Karl Munzinger**, Japan und die Japaner. 174 S. Stuttgart 1904, D. Gundert. 1,50 M.

Der Verfasser hat es sich als Geistlicher in sechsjähriger enger Berührung mit allen Schichten und Ständen der japanischen Bevölkerung angelegen sein lassen, nicht nur die Sprache, Literatur und Geschichte, sondern auch die Seele des Volkes selbst sorgfältig zu studieren, und bietet nun, was ihm des allgemeinen Interesses wert erscheint. Er behandelt der Reihe nach: Das Land der aufgehenden Sonne — Das Volk und seine Herkunft; Altjapan — Japan als moderner Kulturstaat — Gebräuche und Lebensweise — Charakter und Gemüt — Weltanschauung und Geistesleben — Shintoismus und Buddhismus — Das Christentum und seine Erfolge — Schule und Bildung; Deutschland als Lehrmeister — Haus und Sitte; Konfuzius — Das Vaterland; Großjapan und der Panmongolismus.

8. **L. Passarge**, Dalmatien und Montenegro. Reise- und Kulturbilder. VIII u. 341 S. Leipzig, B. Elischer Nachf. 5 M.

Zweifellos wird auch dieses neue Werk des vielgereisten und vielseitig gebildeten Verfassers in der gebildeten Welt zahlreiche Freunde finden. Wir haben es mit großer Befriedigung gelesen.

9. Prof. Dr. **H. v. Soden**, Palästina und seine Geschichte. (Aus Natur und Geisteswelt 6. Bändchen.) 6 volkstümliche Vorträge. 2. Aufl. IV u. 112 S., mit 2 Karten, 1 Plan von Jerusalem u. 6 Ansichten des Heiligen Landes. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Die nach so wenigen Jahren erforderliche neue Auflage des vorliegenden trefflichen Büchleins spricht am besten für seine Empfehlung.

10. Dr. **H. Wagner**, Der Bau des südamerikanischen Festlandes südlich von 40° s. Br. Beilage zum Jahresbericht der Großherzogl. Realschule zu Oppenheim, Ostern 1904. 26 S. Oppenheim, W. Traumüller.

Der Verfasser behandelt in vortrefflicher Weise zunächst die allgemeinen Verhältnisse, die Einteilung des westlichen Teils Südamerikas von zirka 40° s. Br. an, die tektonischen Linien und die Seen, darnach die einzelnen Landschaftsgebiete: die Kordilleras de los Andes, das westliche chilenische Längstal, die Küstenkordillere, das östliche Längstal, die Vorkordilleren, die Übergangszone und das patagonische Schichttafelland.

11. **Dürrs** Deutsche Bibliothek. Vollständiges Lehrmittel für den deutschen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren. 14. Band. 1. Abteilung: Die deutsche Heimat. Herausg. von Robert Günther. 2. Abteilung: Die Fremde. Herausg. von Dr. Bruno Schubert. VII u. 209 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 1,80 M.

Die einzelnen „Lesefrüchte" sind gut, über die Auswahl im ganzen und großen ließe sich gar sehr mit den Herausgebern rechten.

12. Land und Leute. Monographien zur Erdkunde. In Verbindung mit hervorragenden Fachgelehrten herausg. von A. Scobel. In reich illustrierten, elegant ausgestatteten Bänden mit Goldschnitt. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Geb. je 4 M.
    18. Band: Dr. Richard Linde, Die Lüneburger Heide. VI u. 149 S., mit 111 Abb. nach photogr. Aufnahmen des Verf. u. 1 farb. Karte.
    19. Band: Prof. Dr. Georg Steindorff, Durch die Libysche Wüste zur Amonsoase. VI u. 163 S., mit 113 Abb., meist nach Aufnahme des Frhr. Kurt v. Grünau, u. 1 Karte.

Zwei Bände, die sich den früher erschienenen derselben Sammlung würdig anreihen. Beide führen uns in Gebiete, die zwar nicht die berauschende, üppige Schönheit der Riviera (Bd. 11) und Deutschlands im Stillen Ozean (Bd. 15) oder die imponierende Großartigkeit der Alpenlandschaften Tirols (Bd. 4) und der Schweiz (Bd. 5) besitzen, aber in ihrem erhabenen, stillen Charakter einen tiefen Reiz ausüben. Wir empfehlen sie aufs wärmste und wünschen ihnen die verdiente weiteste Verbreitung.

13. Allgemeine Länderkunde. Unter Mitarbeit von Dr. Emil Deckert, Prof. Dr. Friedr. Hahn, Prof. Dr. W. Kükental, Prof. Dr. Ludw. Neumann, Prof. Dr. Alfred Philippson herausg. von Prof. Dr. Wilhelm Sievers. 2., gänzl. umgearb. u. erweit. Aufl. Leipzig, Bibliographisches Institut.
    Dr. Emil Deckert, Nordamerika. 2. Aufl. XII u. 608 S., mit 130 Abb., 12 Kartenbeilagen u. 21 Tafeln in Holzschn., Ätzung u. Farbendr. von Rudolf Cronau, Ernst Heyn, Oskar Schulz, Olof Winkler usw. Geb. 16 M.
    Prof. Dr. Wilhelm Sievers, Asien. 2. Aufl. XI u. 712 S., mit 167 Abb., 16 Kartenbeilagen u. 20 Tafeln in Holzschn., Ätzung u. Farbendr. von E. T. Compton, E. Heyne, G. Mützel, E. Pechuel-Loesche, R. Reschreiber u. O. Winkler. Geb. 17 M.

Der in der vorliegenden Auflage Nordamerika gewidmete Raum umfaßt mehr als das Doppelte des früheren Umfanges, und doch nimmt es noch wunder, wie auf knapp 600 Seiten das ganze gewaltige Gebiet in so erschöpfender Weise hat behandelt werden können. Es konnte das nur einem Manne gelingen, der einen großen Teil dieses „Landes seiner Wahl" durch jahrelange Reisen selbst kennen gelernt hat. Nur so vermochte er die Stellung über dem Stoff zu erringen und dem Leser die Klarheit zu vermitteln, die derartige Werke nicht selten vermissen lassen. Als einen besonderen Vorzug der neuen Bearbeitung müssen wir die Zerlegung Nordamerikas in geographische Landschaften und deren Schilderung als einheitliches Ganze bezeichnen. Der Verfasser behandelt nacheinander das laurentische Land, das appalachische Bergland, das südöstliche Niederland, Mexiko, das mittlere Kordillerenland, das kanadisch-alaskische Kordillerenland und die Bermudainseln. Den Schluß des Werkes bildet ein Kapitel, das die Vereinigten Staaten, Mexiko und Kanada als politische Gemeinwesen und Wirtschaftsgebiete betrachtet.

Auch Asien ist mit Ausnahme des ersten Abschnittes einer völligen Neubearbeitung unterzogen worden. Anstatt nach Begriffskategorien ist wie bei Afrika, Nordamerika u. a. der Stoff auch nach geographischen Landschaften (Vorder-, West-, Ost-, Zentral- und Süd-Asien) behandelt worden. Innerhalb dieser Hauptabschnitte wird freilich die Einzelbetrachtung „in unwiderruflich gleicher Reihenfolge" (!) nach folgenden Gesichtspunkten durchgeführt: Geologischer Bau, Oberflächengestalt und Gewässer, Klima, Pflanzendecke, Tierwelt, Bevölkerung, wirtschaftliche und

politische Verhältnisse, was einen gewissen Schematismus nicht immer vermeiden ließ.

Staunen muß man über die Fülle des Quellenmaterials, das jeder der beiden Autoren benutzt hat, rühmend hervorheben das feine Verständnis, mit dem jeder seinen Stoff auswählte, anerkennen auch den Fleiß, mit dem die dem Texte eingefügten oder auf Tafeln beigegebenen fast durchgehends vorzüglichen Abbildungen herbeigesucht wurden. Besonderes Lob gebührt endlich der Verlagshandlung für die durchaus vornehme Ausstattung, die sie den Werken hat zuteil werden lassen. Nicht jede Bibliothek kann Sievers' Allgemeine Länderkunde schmücken, aber in der Lehrerbücherei einer Schule dürfte das in jeder Hinsicht vorzügliche Werk nicht fehlen.

14. **Otto Krümmel**, Ausgewählte Stücke aus den Klassikern der Geographie für den Gebrauch an Hochschulen zusammengestellt. Kiel, Lipsius & Tischer.

2. Reihe: Aus A. v. Humboldt, Karl Ritter, Oskar Peschel, Charles Darwin u. Ferd. v. Richthofen. VIII u. 174 S., mit 9 Abb. Geb. 2,50 M.

3. Reihe: Aus Sir Charles Lyell, Eduard Sueß, Ferd. v. Richthofen, A. Grisebach und J. G. Kohl. VIII u. 208 S., mit 21 Abb. Geb. 2,50 M.

Dieses neue Unternehmen, dessen erste Reihe wir im letzten Band dieses Jahresberichtes (56. Band, 1904 Seite 448 und 449) warm empfohlen haben, hat den gedeihlichen Fortgang genommen, der ihm gebührt. Möchte es jederzeit die verdiente Beachtung finden.

Druck und Ausstattung sind tadellos.

15. **Friedrich Ratzel**, Glücksinseln und Träume. Gesammelte Aufsätze aus den Grenzboten. VIII u. 515 S., mit 1 Bildnis des Verf. Leipzig 1905, F. W. Grunow. Geb. 7,50 M.

„Glücksinseln und Träume" überschrieb Friedrich Ratzel seine für die Veröffentlichung in den „Grenzboten" bestimmten Jugenderinnerungen, die nun die erste Abteilung des vorliegenden Werkes bilden. Ihnen folgen sieben Bilder aus dem Kriege mit Frankreich und drei Wanderbilder: Altbayerische Wanderungen — Das deutsche Dorfwirtshaus — Südwestdeutsche Wanderungen. An die letztgenannten Bilder schließen sich die sie vielfach ergänzenden (seinerzeit anonym erschienenen) Briefe eines Zurückgekehrten an. Ratzel hatte hier die Maske eines in die Heimat zurückkehrenden Deutschamerikaners vorgenommen, weil er auf diese Weise manches unbefangener aussprechen, zugleich aber auch nützliche Parallelen zwischen deutschem und amerikanischem Wesen und Leben ziehen konnte. Die beiden letzten Aufsätze: Die Königin der Nacht und Die Tagesansicht Gustav Theodor Fechners offenbaren in besonders schöner Weise die Tiefe des Gedankenlebens und der Weltanschauung ihres Verfassers. Den Schluß des Werkes bilden Verzeichnisse der übrigen Grenzbotenbeiträge Ratzels und der von ihm in eben dieser Zeitschrift veröffentlichten Bücherbesprechungen.

Möchten sich doch recht viele an den Schätzen, die dieser Band birgt, erquicken und erbauen. Uns, das gestehen wir offen, ist Friedrich Ratzel durch sein vorliegendes Werk „besonders lieb und wert" geworden. Vor allem als Mensch tritt uns Ratzel in ihm entgegen. „Den ganzen Mann — so lesen wir Seite 509 — lernt man ohnehin nur kennen, wenn man sein Forschen und seinen Glauben als eins erfaßt. Er gehörte keineswegs zu denen, die erst zu glauben anfangen, wenn sie zu

forschen aufhören; sondern ihn zwang eine innere Notwendigkeit, sich eine Weltansicht zu schaffen, die dem forschenden Geist und — dem Glauben an einen weltumfassenden und durchdringenden Gott Befriedigung und Glück gewährt." Diese Worte, die Ratzel mit Bezug auf Gustav Theodor Fechner niedergeschrieben hat, ich glaube, sie gelten für ihn selbst, bekennt er doch im fünften Kapitel seiner Jugenderinnerungen (S. 74), „daß er es einem alten Freunde seiner Jugend, dem Dekan St., verdanke, daß er die Liebe zur Wissenschaft mit seinem Kinderglauben vereinigen konnte".

16. Prof. Dr. **Max Haushofer**, Bevölkerungslehre (Aus Natur und Geisteswelt 50. Bd.) VI u. 128 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Diese kleine Schrift gibt in vortrefflicher Weise eine knappe Darstellung des Wesentlichsten der Bevölkerungslehre: Ermittelung der Volkszahl, Gliederung und Bewegung der Bevölkerung, Verhältnis der Bevölkerung zum bewohnten Boden und Ziele der Bevölkerungspolitik.

17. **Ritters** Geographisch-statistisches Lexikon über die Erdteile, Länder, Häfen, Meere, Seen, Flüsse, Inseln, Gebirge, Staaten, Städte, Flecken, Dörfer, Bäder, Kanäle, Eisenbahnen, Post- u. Telegraphenämter usw. Ein Nachschlagewerk über jeden geographischen Namen der Erde von irgendwelcher Bedeutung für den Weltverkehr. 9., vollst. umgearb., sehr stark verm. u. verb. Aufl. Unter Red. von Johannes Penzler. Leipzig 1904 fg., O. Wigand. Erscheint in etwa 45 Lieferungen à 1 M.

Die vorliegende neunte Auflage von Ritters Geographisch-statistischem Lexikon hat eine Neubearbeitung, Vervollständigung und Vervollkommnung erfahren, wie sie durch die reiche Entfaltung des gesamten Verkehrslebens und die fortschreitende Anerkennung, die der Bedeutung der Statistik für alle unsere Lebensverhältnisse gezollt wird, in dem seit Erscheinen der vorigen Auflage verflossenen Jahrzehnt geboten war. Auf Grund zuverlässigen, zum großen Teile amtlichen Materials ist für Deutschland jeder Wohnplatz von 100 Einwohnern an auswärts, für Österreich und die Schweiz jeder von 150 Einwohnern an, für die übrigen europäischen Länder — je nach ihrer Bedeutung für die Zwecke des Werkes — jeder von 200 bis 500 Einwohnern an und für außereuropäische Länder jeder von 500 bis 1000 Einwohnern an aufgenommen worden; Post-, Telegraphen-, Eisenbahn- und Dampfschiffstationen, Bäder u. a. m. fanden Aufnahme ohne jede Rücksicht auf die Einwohnerzahl. Und von jedem dieser Orte wird angegeben die politische Zugehörigkeit, Verwaltungs- und Gerichtsbezirk, Verkehrsbeziehungen, Lage, Einwohnerzahl, kirchliche und Schulverhältnisse u. v. a. Es ist erstaunlich, welche Fülle zuverlässiger Angaben das Lexikon enthält. Wir empfehlen es zur Anschaffung in Lehrerbibliotheken und werden nach vollständigem Erscheinen gern darauf zurückkommen.

VI. Bilder- und Kartenwerke.

1. **Fritzsches** Geographische Charakterbilder aus Thüringen und Franken. Nach Aquarellen von Oskar Jacobi. Größe 98:72 cm. Altenburg, O. Bonde. Unaufgezogen je 2,80 M., aufgez. je 3 M. 5 Bilder nach freier Wahl mit Text 13,50 M. bezw. 14,50 M. Nr. 1: Durchbruch der Saale nach der Rudelsburg. Nr. 2: Inselsberg mit Tabarz am Fuße. Nr. 3: Thüringische Braunkohlenlandschaft.

Von den vorliegenden geographischen Charakterbildern aus Thüringen und Franken ist das der thüringischen Braunkohlenlandschaft das beste,

am wenigsten gelungen ist das des Durchbruchs der Saale bei der Rudelsburg, in ihm ist die Landschaft zu sehr idealisiert und die Farbengebung zu wenig natürlich. Die dem Prospekte nach miterschienenen Texte sind uns nicht zugegangen. Dem weiteren Erscheinen der auf 20 Bilder berechneten Sammlung sehen wir nicht ohne Spannung entgegen.

2. **Geistbeck** und **Engleder**, Geographische Typenbilder in reichem Farbendruck. Größe 84:110 cm. Jedes Bild mit Text. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Das Bild 5 M., zum Aushängen 5,20 M., auf Leinwand mit Stäben 8,20 M.; jeder Text 25 Pf. Tafel 2: Der Königssee, Typus eines Hochgebirgssees. Tafel 7: Der Harz, Typus eines Massengebirges.

Diese beiden Bilder bilden in ihren farbenprächtigen Neudrucken eine wertvolle Bereicherung der schon oft empfohlenen Sammlung. Im Unterrichte werden sie mit dem größten Nutzen verwendet werden.

3. **Adolf Lehmann**, Schuldirektor, Geographische Charakterbilder. Größe 66:88 cm. Leipzig, Leipziger Schulbilderverlag (F. E. Wachsmuth). Jedes Bild 1,40 M., zum Aushängen mit Leinwandrand u. Ösen 1,60 M.
Nr. 52: Die Gölzschtalbrücke bei Mylau und Netzschkau.

Dieses Bild von Sachsens mächtigstem Brückenbau wird im Unterrichte in der Vaterlandskunde recht gern benutzt werden. Der Preis ist außergewöhnlich niedrig, namentlich im Hinblick auf die ganz vorzügliche Reproduktion.

4. Schulhandkarte vom Königreiche Sachsen, physikalisch-politisch. Maßstab 1:675000. Mit einer politischen Übersicht und einem Profil mit Angabe der entsprechenden Schattentöne. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Roh 10 Pf., aufgez. auf Pappe 20 Pf.

Verdient aufs neue empfohlen zu werden. Das Relief des Landes ist durch zwei grüne, vier graue und zwei blaue Töne in außerordentlich wirksamer Weise dargestellt; Städtezeichen, Bergnamen und politische Einteilung sind rot eingetragen. — Statt Bieleboh, Czorneboh und Collm gibt die Karte irrtümlicherweise Bielebog, Czernebog und Colm.

5. Schulhandkarte vom Königreiche Bayern, gezeichnet von M. Kuhnert. Maßstab 1:1875000. Physikalisch-politische Ausgabe.

6. Schulhandkarte von Süddeutschland, gezeichnet von M. Kuhnert. Maßstab 1:1875000. Physikalisch-politische Ausgabe. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Roh je 10 Pf., aufgez. je 20 Pf.

Nach dem bekannten Kühnertschen Grundsatze „Je höher, desto heller, je tiefer, desto dunkler" ist das Tiefland durch zwei grüne, das Berg- und Gebirgsland durch vier graue Töne dargestellt. Die übrigen Objekte sind mit denselben Farben wie in der Schulhandkarte vom Königreiche Sachsen eingetragen. In den kleinen Nebenkärtchen läßt die ja ziemlich verwickelte politische Gestaltung (Württemberg!) an Klarheit und Deutlichkeit zu wünschen übrig. Die großen Karten sind für den Unterricht sehr gut brauchbar.

7. **Andrees** Schulatlas in erweiterter Neubearbeitung herausg. von A. Scobel. 71 Haupt- u. 53 Nebenkarten auf 56 Kartenseiten, nebst einer Heimatkarte u. einer Textbeilage. 51. Aufl. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing. 1 M., kart. 1,30 M., in Leinen geb. 1,50 M.

Der Andreesche Schulatlas bildet den Grundstock des S. 511 eingehend besprochenen „Dresdner Schulatlasses" — es fehlen die für die Heimat-

kunde bestimmten Pläne und Karten — und verdient dieselbe warme Empfehlung wie dieser.

8. **Andree-Ruges** Dresdener Schulatlas in erweiterter Neubearbeitung herausg. von A. Scobel. 74 Haupt- u. 58 Nebenkarten auf 64 Kartenseiten nebst einer Textbeilage. 11. Aufl. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing. 1 M., kart. 1,30 M.; in Leinen geb. 1,50 M.

Der in den Schulen Dresdens und seiner nächsten Umgebung vielfach eingeführte „Dresdner Schulatlas" erscheint mit der vorliegenden 11. Auflage in bedeutend erweitertem Umfange. Schon die Blätter zur Einführung ins Kartenverständnis sind verändert und stark vermehrt worden. Auf zwei Seiten (Landschaftsformen) sind typische Darstellungen aus den verschiedenen Gegenden des deutschen Vaterlandes gegeben worden: Flußmündungen und Küstenformen, Moor- und Bruchlandschaften, Hügelland, Seenplatte und Vulkangebiet, Plateau-, Massen-, Ketten- und Kammgebirge. Für die astronomische Anschauung haben auf einer neuen Seite der nördliche Sternhimmel, das Sonnensystem und die jährliche Bewegung der Erde um die Sonne Platz gefunden. Auf weiteren 4 Kartenseiten geben 8 Karten klare Hilfsmittel für den Unterricht in der allgemeinen Erdkunde: Jahresisothermen und Temperaturzonen, Niederschlagsmengen, Vegetationsformen, Verbreitung geographisch wichtiger Tiere, Völker- und Religionsverteilung, die erstgenannten in gesonderten Karten für die Erde und Mitteleuropa, die letztgenannten in gesonderten Karten für die Erde und Europa. Endlich sind auf allen Karten die für den Weltverkehr wichtigsten Eisenbahnen in zarten roten Linien eingetragen worden.

Der Heimatkunde dienen ein schulmäßig ausgeführter Plan von Dresden im Maßstabe von 1:10000 und eine Karte der Umgebung von Dresden im Maßstabe von 1:100000, der Vaterlandskunde eine Karte des Königreiches Sachsen im Maßstabe von 1:700000, drei Nebenkärtchen (Überblick über die Gesteinsschichten, Flußgebiete, Zur Geschichte Sachsens), eine graphische Darstellung über die Bodenbenutzung Sachsens und ein Höhendurchschnitt von Leipzig über Fichtel- und Keilberg nach der Eger.

Die Textbeilage umfaßt 16 engbedruckte Seiten und gibt Erläuterungen zur Einführung ins Kartenverständnis und zu den verschiedenen Kartennetzen, Geographische Zahlennachweise zur mathematischen Erdkunde, zur allgemeinen physischen Erdkunde und zur Länder- und Bevölkerungskunde und Angaben über die Aussprache geographischer Namen. Darunter findet sich mancherlei, das erst in den mittleren Klassen höherer Lehranstalten benutzt werden kann.

Der Atlas verdient in der vorliegenden erweiterten Neubearbeitung die wärmste Empfehlung. Einigen Stichfehlern, z. B. Algäu und Allgäuer Alpen, Nab und Naab, werden wir in der nächsten Auflage sicher nicht mehr begegnen.

9. Volksschulatlas. Bearb. u. herausg. von Rudolf Schmidt, Direktor der 3. höheren Bürgerschule in Leipzig. 75., verb. u. verm. Aufl. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing. Ausg. A kart. 80 Pf., Ausgabe B mit Bilderanhang kart. 1 M. Hierzu eine Heimatkarte im Preise von 10 Pf.

Dieser alljährlich in mehreren Auflagen erscheinende Volksschulatlas bietet auf 36 Kartenseiten 26 Karten, 32 Nebenkarten, 8 Profile, 8 graphische Darstellungen und 4 Bilder und im Bilderanhange auf

32 Seiten 96 geographische Bilder, 13 Kärtchen und Kartenskizzen und 3 Profile. Er ist noch immer der beste und preiswerteste unserer Volksschulatlanten.

10. **C. Diercke,** Schulwandkarte von Berlin und Umgegend in 4 Blättern. Unaufgezogen in Umschlag 18 M., aufgez. mit Stäben und Wachstuchstreifen 26 M. Braunschweig, G. Westermann.

Eine gleich vorzügliche Schulwandkarte von der Hauptstadt des Deutschen Reiches und seiner Umgebung haben wir noch nicht gesehen. Wir empfehlen sie aufs wärmste. Wo es die Mittel erlauben, möge man sie auch in den Schulen deutscher Großstädte anschaffen.

11. **Sohr-Berghaus'** Handatlas über alle Teile der Erde. Neue zeitgemäße Bearbeitung, entworfen und unter Mitwirkung von Otto Herkt herausg. von Prof. Dr. Alois Bludau. 9. Aufl. 84 Blätter mit über 150 Karten in 30 Lief. à 1 M. Glogau 1904, K. Flemming.

Von diesem wirklich zu empfehlenden Handatlas liegt diesmal nur eine, die neunte Lieferung vor. Sie enthält die physische Karte von Rußland im mittleren Maßstabe 1:9 Mill. (Nebenkarten: Russischer Besitz, Maßstab 1:450 Mill., und Jahresmittel der Niederschlagsmengen, Maßstab 1:45 Mill.), und zwei der auf drei Blättern berechneten Karte von Südamerika im Mittelpunktmaßstabe von 1:10 Mill. (Nebenkarten: Galapagos, die deutschen Kolonien in Rio Grande do Sul und Santa Catharina, Bevölkerungsdichte; Fischerei, Jagd und Tierzucht; Bergbau und Sammelprodukte aus dem Pflanzenreich; Pflanzenbau). Es sind äußerst sauber gearbeitete und in ihrem reichen Inhalte durchaus zuverlässige Karten.

12. **Stielers** Handatlas. Neue, 9. Lieferungsausgabe. 100 Karten in Kupferstich, herausg. von Justus Perthes in Gotha. Erscheint in 50 Lief. (jede mit 3 Karten) à 60 Pf. Gotha, J. Perthes.

Von diesem bedeutenden Werke, das als ein Markstein in der Entwicklung der deutschen Kartographie bezeichnet werden muß, liegen uns diesmal die Lieferungen 23 bis 38 vor. Diese 16 Lieferungen enthalten folgende Blätter: Die beiden südlichen Blätter der vierblättrigen Karte von Frankreich, die vier südlichen Blätter der sechsblättrigen Karte von Rußland, die Übersichtskarte und die vierblättrige Karte Italiens, die Karten von Irland, Dänemark, Österreich-Ungarn, Australien und Polynesien, Nordamerika und den britischen Inseln, die vierblättrige und die Übersichtskarte der Balkanhalbinsel, die Karte von Nord- und Mittelasien, die beiden nördlichen Karten der vierblättrigen Karte des Deutschen Reiches, die beiden südlichen Blätter der vierblättrigen Karte von Österreich-Ungarn, die Übersichtskarten des Deutschen Reiches und von Rußland und Skandinavien, die Karte von Kleinasien, Syrien usw. und die beiden ersten Blätter, die südlichen der sechsblättrigen Karte von Südamerika. Daß alle diese Karten bis auf die neueste Zeit ergänzt sind, ist bei einem mit so äußerster Sorgfalt bearbeiteten Werke wie dem Neuen Stielerschen Handatlas selbstverständlich. So zeigt beispielsweise die Karte von Kleinasien, Syrien usw. bereits die Bahn von Konia bis Eregli, die erste Etappe der Bagdad-Bahn. Besondere Erwähnung verdienen die zahlreichen prächtigen Nebenkarten, jede derselben ein sichtlicher Beweis der staunenswerten Akkuratesse, mit der Stielers Handatlas hergestellt wird. Wir sehen der baldigen Vollendung des vorzüglichen Kartenwerkes mit Freude entgegen.

13. **Schwannsche** Schulwandkarten. Düsseldorf 1904, L. Schwann.
Nr. 10: Süddeutschland, entworfen v. J. Cüppers. Maßstab 1:300000. 140:205 cm. 4 Blätter. Roh 10 M., aufgez. mit Stäben 19 M.

Diese Karte bietet ein anschauliches, klares Bild von Süddeutschland, nur hat sich der Herausgeber bei der Auswahl des Darzustellenden zu große Beschränkung auferlegt. Ortschaften wie Mittenwald, Partenkirchen und Garmisch, Oberstdorf dürften auf einer so groß angelegten Schulwandkarte von Süddeutschland nicht fehlen. Ebenso möchten die wichtigsten Eisenbahnlinien eingetragen werden.

14. **C. Diercke,** Schulwandkarte von Deutschland und seinen Nachbarländern. Bodenverhältnisse. Maßstab 1:900000. Größe 190:210 cm. Braunschweig 1904, G. Westermann. Roh in 6 Blättern 13 M., aufgezogen mit Stäben 22,50 M.

In dem ansehnlichen Maßstabe von 1:900000 gezeichnet, klar und scharf in der Darstellung des Reliefs, kräftig in der Betonung der Hauptsachen, geschmackvoll in der Farbenwahl, gewährt diese auch in ihren Einzelheiten weithin sichtbare Karte ein für den Schulunterricht vorzüglich geeignetes Wandkartenbild unseres deutschen Vaterlandes. Für Meer, Tiefland und Gebirge werden je 3 Abstufungen (0—200 m, über 200 m und Watten in blauen Tönen, Senken, 0—100 m und 100—200 m in grünen Tönen, 200—500 m, 500—1500 m und über 1500 m in braunen Tönen) und für die Darstellung der Geländeformen außerdem die Schummerung angewendet. Überall in der Karte zeigt sich ein feines Verständnis des Herausgebers für die Anforderungen der Schule an Wandkarten. Möge ihm in einer recht weitgehenden Benutzung der Karte die gebührende Würdigung zuteil werden!

Aufgefallen ist uns, daß zahlreiche Alpenseen (Chiemsee, Starnberger See, Achensee, Zuger See u. a.) des Abflusses entbehren. Die Müritz ist irrtümlicherweise als Müritzsee eingetragen worden.

15. **C. Diercke,** Schulwandkarte von Europa. Bodenverhältnisse. Maßstab 1:3000000. Größe 190:210 cm. Braunschweig, G. Westermann. Roh 13 M., aufgezogen mit Stäben 22,50 M.

Diese neue physikalische Schulwandkarte von Europa macht durch ihre schönen und geschmackvollen Farben, ihre schulmäßig kraftvolle Darstellung und ihre in stofflicher Hinsicht verständige Bearbeitung einen ebenso gewinnenden wie durchsichtigen Eindruck. Wir sind überzeugt, daß auch sie (Vergl. die vorstehende Besprechung dieses Berichtes) sich sehr bald in den Schulen unseres deutschen Vaterlandes einbürgern wird. Die charakteristische Gestalt des Vierwaldstätter Sees möchte treffender wiedergegeben werden.

16. **A. Kohl,** Schuldirektor, Geographisches Skizzenbuch mit vorgedruckten Gradnetzen. Für die Hand der Schüler bearb. u. herausg. 16 S. Leipzig 1904, A. Hahn. 20 Pf.

Nachdem man sich ziemlich allgemein dahin entschieden hat, daß ganze Erdteile und Länder im Unterrichte nicht gezeichnet werden sollen, und Prof. Hassert in seiner die Frage des Kartenzeichnens wohl abschließenden Arbeit (Vergleiche: Pädagogischer Jahresbericht 54. Bd., 1901 S. 408 f.) gefordert hat, daß Kartenskizzen nur das enthalten dürfen, was der jeweiligen Unterrichtsstunde entspricht, erscheint uns das vorliegende Skizzenbuch überflüssig.

17. Geographisch-statistische Karten von Deutschland, bearb. u. gezeichn. von H. Andresen u. H. Bruhn in Flensburg. Maßstab 1:1200000. Braunschweig, H. Wollermann. Je 2 M. Nr. 1: Sprachenkarte. Nr. 2: Konfessionskarte. Nr. 5: Geologische Karte. Nr. 6: Regenkarte. Nr. 7: Temperaturkarte.

Diese Karten verdienen alles in allem genommen warme Empfehlung. Ihr Preis ist in anbetracht des Gebotenen wie der Ausführung ein anerkennenswert mäßiger. Möge ihnen — die geologische Karte ausgenommen — auch an unseren mittleren und höheren Volksschulen die wohlverdiente Beachtung zuteil werden! Am besten werden sie da im letzten Schuljahre verwendet werden. — Hier und da gibt es natürlich zu berichtigen, am meisten wohl in der Sprachenkarte. Der Fortsetzung des Unternehmens sehen wir mit Interesse entgegen.

18. Deutschlands Ruhmeskarte. Eine Handkarte des Deutschen Reiches zur Belebung des deutschen, geschichtlichen und geographischen Unterrichts. Herausg. von Prof. Dr. Walter Simon. Maßstab 1:2000000. In 10 Farben. Königsberg 1904, W. Koch. 1 M.

Verdient Empfehlung.

19. Wandkarte des Weltverkehrs. Politische Erdkarte im Merkator-Entwurf mit Darstellung der wichtigsten Eisenbahnen, Dampferlinien, Telegraphenlinien und Karawanenstraßen. Bearb. von Prof. Dr. Gust. Leipoldt in Dresden. Äquatorialmaßstab 1:20000000. Größe 140:210 cm. 2., verb. Aufl. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Roh 14 M., aufgez. auf Leinw. mit Stäben 20 M.

Es ist wirklich kein Wunder, daß diese Wandkarte des Weltverkehrs so bald eine neue Auflage erforderte. Größe des Formats, Güte des inneren Gehaltes und der äußeren Ausstattung — und verhältnismäßig niedriger Preis haben im Vereine miteinander solchen Erfolg herbeigeführt. Wir empfehlen die überaus zeitgemäße Karte aufs wärmste und raten nochmals (Vergl. Pädagogischer Jahresbericht 55. Jahrg., 1902 S. 530) zum Kaufe.

VII. Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen.

1. Geographischer Anzeiger, Blätter für den geographischen Unterricht, herausg. von Dr. Herm. Haack, Oberlehrer Heinrich Fischer u. Prof. Dr. Franz Heiderich. XII u. 288 S. 5. Jahrg., 1904. Gotha, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte 6 M., einzelne Hefte 60 Pf.

Der von Dr. Hermann Haack begründete „Geographische Anzeiger" hat in dem vorliegenden Jahrgange bedeutend an innerem Werte gewonnen und verdient in Lehrerkreisen immer aufmerksamere Beachtung. Der reiche Inhalt bietet Aufsätze über allgemein-geographische, schulgeographische und methodische Fragen, geographische Lesefrüchte und Charakterbilder, kleinere Mitteilungen aus der allgemeinen Erd- und Länderkunde und dem geographischen Unterrichte, Programmschau, geographische Nachrichten und Besprechungen. Nicht unerwähnt lassen dürfen wir endlich die zahlreichen Anzeigen, die den Leser im Vereine mit der am Schlusse jedes Heftes zusammengestellten geographischen Literatur mit den Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Erdkunde als Wissenschaft und Unterrichtsgegenstand bekannt machen.

2. Zeitschrift für Schulgeographie. Herausg. von Prof. Gust. Rusch unter Mitwirkung von Dr. Anton Becker. 25. Jahrg. VIII u. 384 S. Wien 1904, A. Hölder. 6 M.

25 Jahre hindurch ist uns nun die Zeitschrift für Schulgeographie ein lieber Bekannter. Mancher Gewinn ist uns aus ihrer Lektüre er-

wachsen. Wir empfehlen sie jedem, der in der Schulgeographie, vor allem nach der methodischen Seite hin, auf dem laufenden bleiben möchte.

Aus dem vorliegenden Jahrgange heben wir folgende Abhandlungen hervor: Archenhold, Ein Apparat zur Erklärung von Ebbe und Flut;*) Dr. Anton Becker, Die Grundsätze für Lehrbücher der Geographie (Ergebnisse der im Jahre 1900 eingeleiteten Diskussion); Dr. Kurt Häntsch, Der geographische Wert der Landschaftsschilderung Ad. Stifters und Über Landschaftsschilderung (Eingehende Besprechung von Dr. Rich. Seyferts „Landschaftsschilderung"); Dr. Roman Hödl, Ein geographischer Schulausflug nach Melk und durch die Wachau; Prof. Dr. E. Oehlmann, Niedersachsen und Henri Zondervan, Die Lage der Geographie und des geographischen Unterrichts in den Niederlanden. Nicht recht einverstanden sind wir mit den sogenannten kleinen Mitteilungen (Methodisches — Umschau). Hier schleicht sich — wir möchten fast sagen: kritiklos! — mancherlei herein, was der betreffende Einsender irgendwo gedruckt gefunden hat. Ebenso werden mitunter Bücher besprochen, die mit Schulgeographie ganz und gar nichts zu tun haben.

3. Geographische Zeitschrift. Herausg. von Prof. Dr. Alfred Hettner. 10. Jahrg. X u. 720 S., mit Abb. u. 18 Taf. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Halbjährlich 9 M.

Auch der vorliegende Jahrgang dieser warm zu empfehlenden Zeitschrift bringt eine große Reihe sehr wertvoller Abhandlungen. Wir heben aus ihr hervor: Prof. Dr. Albrecht Penck, Neue Reliefs der Alpen; Prof. Dr. Alfred Hettner, Die deutschen Mittelgebirge, das Klima Europas und Das europäische Rußland; Hauptmann a. D. Franz Hutter, Landschaftsbilder aus Kamerun; Dr. Georg Wegener, Der Panama-Kanal; Dr. Viktor Hantzsch, Sophus Ruge; Prof. Dr. Eduard Brückner, Die Eiszeiten in den Alpen; Prof. Dr. Hans Meyer, Die Eiszeit in den Tropen und Prof. Dr. Joseph Partsch, Die Eiszeit in den Gebirgen Europas zwischen dem nordischen und dem alpinen Eisgebiet. Sorgfältig ausgewählt ist das in den Neuigkeiten Gebotene, und gründlich sind die Bücherbesprechungen.

Allen, die sich für Geographie lebhaft interessieren, wird Hettners Geographische Zeitschrift gewiß schon unentbehrlich geworden sein. Für Lesezirkel in Lehrerkreisen empfehlen wir sie aufs wärmste.

4. Globus. Illustrierte Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde. Begründet 1862 von Karl Andree. Vereinigt mit den Zeitschriften „Das Ausland" und „Aus allen Weltteilen". Herausg. von H. Singer unter besonderer Mitwirkung von Prof. Dr. Richard Andree. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. Erscheint in halbjährlichen Bänden von 24 Nummern. Vierteljährlich 6 M.
85. Band. XI u. 392 S., mit zahlr. Abbildungen u. Kartenbeilagen.
86. Band. XII u. 400 S., mit zahlr. Abbildungen u. Kartenbeilagen.

Aus dem reichen Inhalte der beiden vorliegenden Bände dieser recht empfehlenswerten Zeitschrift verdienen folgende Aufsätze be-

*) Wir verweisen hierbei gern auf den im „Praktischen Schulmann" (Leipzig, Friedr. Brandstetter), 54. Jahrg., Heft 1, Seite 49 bis 62 enthaltenen Aufsatz über „Ebbe und Flut, Apparate und Versuche zu ihrer Erklärung" von Schuldirektor Rud. Schmidt.

sonders hervorgehoben zu werden: Thea Kaiser, Landschaftliche Charakterbilder aus Bosnien und der Herzegowina — R. Brecht-Bergen, Der Altai und sein Gold — Dr. G. Wegener, Lhassa — H. Singer, Die deutsche Bahn zum Tschadsee — Wilh. Krebs, Beziehungen des Meeres zum Vulkanismus — Wilser, Die Menschenrassen Europas — v. Binzer, Die Römerwege zwischen der Unterweser und der Niederelbe und die mutmaßlichen Ankerplätze des Tiberius im Jahre 5 n. Chr. — Riehns, Die Zuckerfabrikation des indischen Bauern. Recht wertvoll sind die kleinen Mitteilungen und die zahlreichen vortrefflichen Abbildungen, Karten und Pläne.

5. Dr. **A. Petermanns** Mitteilungen aus Justus Perthes' Geographischer Anstalt. Herausg. von Prof. Dr. Alex. Supan. 50. Band, 1904. VI u. 298 S., mit 21 Taf. u. 7 in den Text gedr. Karten, Kartenskizzen, Profilen usw. und XII u. 226 S. Literaturbericht. Gotha, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte. 24 M. Jedes Heft einzeln 2,50 M.

Mit dem vorliegenden Bande ist das erste halbe Jahrhundert der besten aller geographischen Zeitungen zum Abschluß gelangt. Was ihr A. Petermann in seiner am 15. Februar 1855 geschriebenen Vorrede als Ziel vorgezeichnet hat, das wurde getreu durch alle fünfzig Jahre durchgeführt. Noch heute erblickt der Herausgeber seine Hauptaufgabe darin, die Leser mit den Ergebnissen der rein geographischen Erforschung fremder Länder durch Originalbeiträge bekannt zu machen, noch heute ist die Beigabe von Karten, von Karten erster Güte ein charakteristisches Merkmal der Zeitschrift. Neu hinzugekommen ist der Literaturbericht, in dem seit nunmehr 20 Jahren alljährlich Hunderte von Büchern, Aufsätzen und Karten aus dem weiten Gebiete der geographischen Wissenschaften in kritisch-referierender Weise besprochen werden. Mögen sich Petermanns Mitteilungen auch fernerhin des Ansehens erfreuen, das ihr Begründer in der ganzen geographischen Welt genoß, und möge der Kreis ihrer Freunde und Gönner stetig wachsen, jenem Ansehen entsprechend.

6. Deutsche Erde. Beiträge zur Kenntnis deutschen Volkstums allerorten und allerzeiten. Herausg. von Prof. Dr. Paul Langhans. 3. Jahrg., 1904. VIII u. 184 S., mit 10 Haupt- u. 9 Nebenkarten u. 2 Diagrammen. Gotha, J. Perthes. Jährlich 6 Hefte mit Karten 8 M., Einzelheft 1,50 M.

Der vorliegende Jahrgang der „Deutschen Erde" berichtet wie sein Vorgänger in trefflicher Weise über alles, was die Forschung zur deutschen Volkskunde im verflossenen Jahre zutage gefördert hat. Von den immerhin zahlreichen Aufsätzen erwähnen wir als besonders wertvoll: Brämer, Die Völkerschaften Preußens. — Töpfer, Deutschland im Beginn unserer Zeitrechnung. — Hasse, Deutsche und Undeutsche im Deutschen Reiche. — Schmidt, Das germanische Volkstum in den Reichen der Völkerwanderung. — Braun, Das Deutschtum in Konstantinopel. — Die deutsche Bevölkerung der deutschen Schutzgebiete in Afrika. — Hölzsch, Der Anteil der Deutschen an der Erschließung des mittleren Westens (von den Alleghanies bis zum Mississippigebiet). — Hantzsch, Die Verdienste der Deutschen um die Erforschung Südamerikas.

Wir empfehlen die Zeitschrift der wohlverdienten Beachtung und weisen Lesezirkel in Lehrerkreisen besonders auf sie hin.

7. Wandern und Reisen. Illustrierte Zeitschrift für Touristik, Landes- und Volkskunde, Kunst und Sport. 2. Jahrg. VIII u. 660 S., mit zahlreichen Abbildungen. Düsseldorf 1904, L. Schwann. Monatlich erscheinen 2 Hefte à 50 Pf.

Dieser zweite und leider auch letzte Jahrgang der illustrierten Zeitschrift „Wandern und Reisen" enthält wieder eine solche Fülle im Unterrichte gut zu verwertender Reise-, Landschafts- und Städteschilderungen wie vortrefflicher Abbildungen, daß wir auch an dieser Stelle unser Bedauern über das Eingehen der Zeitschrift ausdrücken müssen.

8. Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 44. Band. Vereinsjahr 1903/4. LVI u. 498 S., mit 23 Abb., 14 Taf. u. 1 Titelbilde. Wien 1904, W. Braumüller & Sohn.

Wir freuen uns jedesmal, wenn der neue Band dieser „Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien" in unsere Hände kommt, denn immer wird uns aus ihm eine Fülle wertvoller Anregungen und Belehrungen. Der vorliegende Band enthält eine größere Anzahl den Geographen besonders interessierende Abhandlungen: Über das Karstphänomen von Prof. Dr. Albrecht Penck — Beleuchtungsverhältnisse bei totalen Mondfinsternissen von Prof. Dr. K. Hillebrand — Das Fließen fester Körper unter hohem Drucke, insbesondere des Eises von Prof. Albert Edler von Obermayer — Über die vulkanischen Laven von Prof. Dr. Friedrich Becke — Die Albulabahn von Prof. Rob. von Neckenschuß (mit vorzüglichen Abbildungen und Plänen) — Besondere Gattungen gefürchteter Winde bei uns und anderwärts von Prof. Dr. Joseph Pernter.

Wir empfehlen die Publikationen des genannten Vereins wieder aufs angelegentlichste.

9. Geographen-Kalender. In Verbindung mit Dr. Wilh. Blankenburg, Prof. Paul Langhans, Prof. Paul Lehmann und Hugo Wichmann, herausg. von Dr. Herm. Haack. 2. Jahrg., 1904/5. XII u. 366 S., mit 1 Bildnis u. 16 Karten in Farbendr. Gotha 1904, J. Perthes. Geb. 4 M.

Die Anlage dieses empfehlenswerten Kalenders ist im ganzen und großen dieselbe wie im ersten Jahrgange: Kalendarium, bearbeitet von Prof. Paul Lehmann, Weltbegebenheiten des Jahres 1903 von Prof. Paul Langhans, Geographische Literatur von Dr. Wilh. Blankenburg und Totenschau von Dr. Herm. Haack, Das geographische Adreßbuch bringt diesmal die Lehrstühle, Gesellschaften und wissenschaftlichen Anstalten der Erdkunde und verwandter Wissenschaften und die geographischen und verwandten Zeitschriften, endlich die geographischen Verlagsanstalten.

10. Zu Friedrich Ratzels Gedächtnis. Geplant als Festschrift zu seinem 60. Geburtstage, nun als Grabspende dargebracht von Fachgenossen u. Schülern, Freunden u. Verehrern. VIII u. 472 S., mit 1 Titelbildnis, 1 Kartenbeilage u. 4 andern Tafeln, 4 Kärtchen u. 2 Abb. im Texte. Leipzig 1904, Dr. Seele & Co. Geb. 22 M.

Die vorliegende Festschrift, die Friedrich Ratzel zu seinem sechzigsten Geburtstage (30. August 1904) überreicht werden sollte, infolge seines am 9. August 1904 erfolgten plötzlichen Todes aber zur Gedächtnis-

schrift geworden ist, enthält 26 Abhandlungen, die fast durchgehends Gebiete berühren, für die sich der Verstorbene besonders interessierte. Wir erwähnen nur die, die in engerer Beziehung zur Schulgeographie stehen: Richard Buschick, Wanderungen europäischer Hauptstädte. — Max Eckert, Der atlantische Ozean als handelsgeographisches Mittelmeer betrachtet. — Hans Fischer, Die Anforderung der Vollständigkeit an die Karte. — Ernst Friedrich, Die Entwickelung des Pflanzenbaues. — Kurt Hassert, Die geographische Bildung des Kaufmanns. — Friedrich Kupfer, Guts Muths — Karl Ritter. — Karl Sapper, Der mittelamerikanische Urwald in seiner Beziehung zur Menschheit. — Emil Schöne, Landschaftsgliederung des sächsischen Elbtals unterhalb Pirna. — August Simon, Die geographischen Bedingungen für die Industrie des Vogtlands. — Alfred Vierkandt, Entwicklung und Bedeutung der Anthropogeographie. — Karl Weule, Das Meer und die Naturvölker. — Johannes Zemmrich, Die Bevölkerungsmittelpunkte im Königreiche Sachsen.

X. Zeichnen.

Von

M. Ludwig,

Lehrer an der städtischen Schule für Frauenberufe in Leipzig.

I. Allgemeines.

Die Reform des Zeichenunterrichts ist in ein anderes Stadium eingetreten. Die Zeit des Niederreißens ist vorbei. Nun gilt es Neues aufzubauen. Ob das neue Gebäude größer und schöner im Äußern, als das alte, auch wirklich zweckentsprechender, ob es ein Tempel der Kunst werden wird? Erst langjährige Erfahrung kann den Beweis liefern.

Schon jetzt werden gewichtige Stimmen gegen die neue Behandlung des Zeichenunterrichts laut. (Siehe die Werke von Micholitsch, Pupikofer und Starke unter Literatur I.) Auf der 16. Thüringer Lehrerversammlung in Altenburg wandte sich Oberlehrer Stade-Sondershausen vor allem gegen die übertriebenen Forderungen neuerer Zeichenmethodiker betreffs des Pinsel- und des Gedächtniszeichnens und kritisierte scharf die jetzt in Preußen für den Zeichenunterricht geltenden gesetzlichen Bestimmungen und die Bestrebungen der Berliner und Hamburger.

Auch scheint die praktische Durchführung des neuen Lehrplanes in Preußen nicht so ganz leicht vor sich zu gehen. Der neue Betrieb verlangt eine große Zahl von Lehrmitteln, deren Beschaffung in kleinen Gemeinden pekuniäre Schwierigkeiten verursachen dürfte. Schwerer wiegt aber sicher die Tatsache, daß es noch viele Schulen gibt, welche 70 bis 80 Schüler in einer Klasse vereinigen. Wie in diesen Schulen ein erfolgreicher moderner Zeichenunterricht erteilt werden soll, — das müssen die extremen Reformer erst vormachen, ehe man an die Möglichkeit glauben kann.

Gegen die übertriebenen Forderungen der Reformer wendet sich auch Gräf-Radebeul, wenn er auf S. 175 der Zeitschr. d. V. dtsch. Z.-L. sagt: „Wer die Forderung aber so auslegen will, daß auch bisher unbeachtete, aber dennoch interessante Drehungen und Wendungen des Tierkörpers wahrgenommen werden sollen, dem ist entgegenzuhalten, daß dies weit über den Rahmen des Zeichenunterrichts hinausgeht und lediglich in einem ganz bedeutend gesteigerten Anschauungsunterricht unterzubringen wäre. Der Schüler ist kein Momentphotograph. Wir können von amerikanischen und überhaupt ausländischen Lehrgängen viel lernen. Was sich diese aber von uns zum Vorbild nehmen können: deutsche Gründlichkeit, Sauberkeit und Akkuratesse, auch im kleinsten, ohne deshalb pedantisch zu sein, das wollen wir uns nicht nehmen lassen!"

Eine U r s a c h e d e r R e f o r m d e s Z e i c h e n u n t e r r i c h t s ist sicher darin zu erblicken, daß n i c h t g e n ü g e n d p ä d a g o g i s c h v o r g e b i l d e t e

Fachlehrer einen schematisch nach einem Lehrbuch oder einem Leitfaden sich richtenden, geistlosen Unterricht betrieben, der selbstverständlich zu Mißerfolgen führen mußte. Rechte Lehrer haben auch im Zeichenunterrichte schon bisher das Interesse der Schüler zu wecken und rege zu erhalten verstanden, der Entwicklungsstufe der Schüler angemessene Aufgaben gestellt, systematisch zum Kunstüben und Kunstgenießen erzogen und damit sichere und dauernde Erfolge erzielt.

Man möchte jetzt das Zeichnen spielend lehren, vergißt aber dabei, daß das Ziel Erziehung zur Arbeit sein muß. Man betont übermäßig das Gefühl als treibende Kraft im Zeichnen der Schüler, vergißt aber, daß ohne eine Bewegung der Vorstellungen, ohne Denkarbeit, kein rechtes Resultat erzielt werden kann. Das Dargebotene muß zwar dem Kinde zur Zeit, da es das Zeichnen erlernt, etwas sein, muß aber auch den Keim für weitere Erfolge in sich bergen. Es muß etwas für das Leben bedeuten, denn nicht für die Schule, für das Leben lehren und lernen wir.

Eine andere Ursache der Reform des Zeichenunterrichts mag in der da und dort zu pedantisch ausgeübten Aufsicht zu suchen sein. Wenn irgend ein Unterrichtsfach der Freiheit der Bewegung bedarf, so ist es der Zeichenunterricht, soll er nicht versumpfen, sondern sich lebendig weiterentwickeln. Nichts wäre deshalb verkehrter, als den Lehrstoff für die einzelnen Stunden festzulegen. Der Stoff darf nur in großen Zügen gegeben sein und dem Lehrer muß es überlassen bleiben, seiner Individualität und den Schulverhältnissen entsprechend den Stoff zu verarbeiten, sich seine Methode selbst zu schaffen.

Diese geforderte Freiheit der methodischen Behandlung bedeutet nicht eine Empfehlung der Willkür: Jeder Schulmann weiß, daß nur durch Innehaltung einer strengen Ordnung, eines Planes, der Erfolg des Unterrichts gesichert ist. Diesen notwendigen Lehrplan muß sich aber jeder Lehrer selbst erarbeiten, er kann nicht feststehen für alle Zeit; sondern muß sich unter Berücksichtigung der gemachten Erfahrungen von Jahr zu Jahr verbessern.

Dadurch könnte auch die tatsächlich bestehende Lehrbuchsgefahr paralysiert werden. Jeder, der mehr oder weniger tief in die Geheimnisse der neuen Zeichenart eingedrungen zu sein glaubt, fühlt sich berufen, seine Weisheit in Form eines Lehrbuches, eines Leitfadens oder doch einer Broschüre der Allgemeinheit zugänglich zu machen. Alles überflüssige, ja direkt schädliche Arbeit! Jeder dieser Leitfäden fördert die Bequemlichkeit des Lehrers, trägt zur Schematisierung des Unterrichts bei und hindert dessen Entwicklung, am meisten, wenn der Leitfaden den Unterrichtsstoff auf die einzelnen Stunden verteilt.

Der Lehrer, welcher sich seinen Plan nach der neuen Art selbst zurechtmachen will, richtet sich am besten lediglich nach Prangs Lehrgang für die künstlerische Erziehung, der im Verlag A. Müller-Fröbelhaus, Dresden, bereits in 3. Auflage erschienen und dessen Preis für das gebundene Exemplar von 11 auf 8 Mark erniedrigt werden konnte. Zu berücksichtigen wäre dabei aber immer, daß nicht vielerlei, sondern viel, Vertiefung, den Erfolg sichert; daß unnötige Wiederholungen vermieden werden müssen, der Unterricht stets Neues bieten, das Neue aber in steter logischer Folge, unter Steigerung der Anforderung an die Auffassungskraft der Schüler, der technischen Wiedergabe und des künstlerischen Inhalts auftreten muß. „Folge, beharrliche, strenge, ist der Weg, auf dem man am sichersten einem großen Ziele näher kommt.“ (Goethe.)

Einen sehr beachtenswerten Entwurf zu einem neuen Zeichenlehrplan für Volksschulen hat der Dresdner Zeichenlehrerverein herausgegeben. Er lautet:

„1. Zeichnen ist ein Ausdrucksmittel, das gleichberechtigt neben Schrift und Sprache steht. Es erscheint wie die Deutschfächer vom 3. Schuljahr an in selbständigen Unterrichtsstunden. 2. Im Zeichenunterricht soll das Kind lernen, die Dinge und Vorgänge seiner Umgebung nach Form, Farbe und Tonwert selbständig zu beobachten und darzustellen. 3. Neben der Darstellung nach der Wirklichkeit steht gleichwertig die Wiedergabe aus dem Gedächtnis. 4. Übungen im freien Gestalten sind auf allen Stufen vorzunehmen. Bei schmückenden Anordnungen soll tunlichst auf den wirklichen Gegenstand Rücksicht genommen werden. 5. Die Darstellung erfolgt: a) auf Grund freien Auffassens (malendes Zeichnen), b) nach Eindringen in die Gesetze des Baues und der Erscheinung der Dinge (struktives Zeichnen). Dabei ist nicht vorausgesetzt, daß beide Arten der Auffassung an denselben Gegenstand gebunden sind. 6. In den Elementarklassen (1. und 2. Schuljahr) ist das Zeichnen ein wesentlicher Teil des Anschauungsunterrichts. Die Arbeiten der Kinder dürfen typischen Charakter tragen. 7. Im 3. und 4. Schuljahr stehen Gedächtniszeichnen und malendes Zeichnen im Vordergrunde. Die Kinder beginnen, das Gesetzmäßige in der Erscheinung von Natur- und Kunstformen bewußt wiederzugeben. 8. Vom 5. und 6. Schuljahr an sollen die Kinder außer der flächenhaften auch die körperliche Erscheinung durch Rücksichtnahme auf Perspektive und Beleuchtung beobachten und darstellen lernen. 9. Die Erkenntnis des Gesetzmäßigen in der Erscheinung ist im 7. und 8. Schuljahr so weit zu fördern, daß jeder Gegenstand vollständig frei aufgefaßt und nach Form, Farbe und Tonwert dargestellt werden kann. 10. Das gebundene Zeichnen tritt in den Dienst der darstellenden Geometrie. Es wird im Zeichenunterricht nur soweit berücksichtigt, als es zum Entwerfen genauer Flächengliederungen nötig ist."

In dem neuen preußischen Lehrplan spielt das Gedächtniszeichnen eine große Rolle. Das ganze Zeichnen der Unterstufe wird Gedächtniszeichnen genannt, trotzdem dieser Name nicht völlig bezeichnend ist. Das eigentliche Gedächtniszeichnen ist viel schwerer als das Zeichnen nach dem Gegenstand. Es kann mit Erfolg nur nach diesem und auf einer höheren Stufe zeichnerischer Entwicklung gepflegt werden. Der Schüler der Unterklasse, der aus dem Gedächtnis einen Hut zeichnen soll, zeichnet nicht einen bestimmten Hut, sondern unter Hinweglassung der Einzelerscheinungen der vielen Hutformen, die ihm zu Gesicht gekommen sind, das allen Gemeinsame, den Begriff Hut. Sein Zeichnen ist demnach kein Gedächtniszeichnen, sondern eine schematische Wiedergabe des zum Hute Wesentlichen, des Typischen. Dasselbe leistete aber auch das frühere, im Anschluß an den Anschauungsunterricht geübte malende Zeichnen.

Mit Recht wendet sich Bürckner-Dresden in einem Vortrag (Mainz, Pfingsten 1904) über Ornamentzeichnen gegen die „Zeichenbogenornamente; denn sie lassen sich viel zu bequem anfertigen und unterstützen nur jene Schmucksucht, an der unsere Kunst krankt und die wir ebenso gering schätzen, wie die Putzsucht am Menschen. Bei schmückenden Anordnungen soll tunlichst auf den wirklichen Gegenstand Rücksicht genommen werden."

Die vielerörterte Frage der Berechtigung der Kompositionsübungen findet im Kunstwart von Avenarius eine beachtenswerte Be-

leuchtung in einem Artikel, der sich mit den Baugewerkschulen beschäftigt. Es heißt da: „In unsern Kunstgewerbeschulen ging's früher auch nicht viel besser her, und in manchen greiset vielleicht der alte Schlendrian heute noch. Die bessern sind schon fröhlich verjüngt. In den bessern sorgt eine gründliche Veränderung des Bildungsganges schon heute dafür, daß mehr und mehrere lernen, nicht nur Tiraden zu machen, sondern etwas zu sagen. Neben wissenschaftlichem und technischem Unterricht erhält hier der Schüler jene allgemeine Vorbildung, die zu allen Jahrhunderten die Grundlage künstlerischen Arbeitens gewesen ist. Vor allem, er zeichnet fleißig, aber nicht, indem er Ornamente kopiert, sondern indem er sich geraume Zeit mit Tier, Pflanze, Landschaft und Binnenraum auseinandersetzt, ohne nach der praktischen Anwendung zu schielen. Das heißt: er lernt vor allem einmal sehen. Mit der Farbe lernt er gleichfalls umzugehen. Er modelliert auch. Für Umriß, Farbe und Form wird sein Gefühl entwickelt, nicht nur zu „Anwendungen", die man „vielleicht mal brauchen kann", sondern zunächst nur um seines Kunstgefühls selber willen, nur um dieses kräftig und selbständig zu machen. Mit dem so erzogenen Gesicht und Gefühl kommt er dann an die Aufgaben, beispielsweise einen Schrank zu machen, aber nicht einen Schrank in Renaissance oder Gotik oder Empire, sondern einfach einen guten Schrank aus dem und dem Holze für den oder jenen Bedarfszweck und den oder jenen Raum." Die Nutzanwendung dieser Gedanken auf allgemeinbildende Schulen dürfte nicht allzuschwer fallen.

Über die Stellung des Handfertigkeitsunterrichts im Verhältnis zum Zeichnen und Formen äußert sich Dr. Rich. Seyfert (S. 297 der Leipz. L.-Z.) folgendermaßen: „Der Handfertigkeitsunterricht für Knaben wird nur dann (in den Lehrplan) aufgenommen werden, wenn er nichts anderes will, als den Unterricht in demselben Sinne zu ergänzen, wie die weiblichen Arbeiten sich anschicken, es zu tun, nämlich als Formunterricht. Aber als Buchbinder-, Klempner-, Schlosser-, Tischlerunterricht, der den Anspruch erhebt, die Kinder arbeiten zu lehren, weisen wir ihn ein für allemal ab. In der Form des Bästelns, als Sache der Neigung einzelner Knaben, wird er von der erwähnten Zwischeninstanz im Erziehungsplane aufgenommen werden müssen. Schließen wir demnach jede handwerksmäßige Technik vom Unterrichte der Volksschule aus, so soll dennoch die körperliche Geschicklichkeit nicht vernachlässigt, sollen dennoch Auge und Hand gebildet werden. Das muß aber von einem höheren als dem Gesichtspunkte des Handwerksmäßigen aus geschehen. Die Pädagogik bemüht sich, Formen für die Beschäftigung der Hand zu finden, die allgemein bildender Natur sind; als solche erkennen wir das Zeichnen und das Formen. Diese Betätigungen sind in ganz anderem Sinne Bildungsmittel als alles Hobeln und Pappen."

Prüfungen im Zeichnen wünscht ein Herr L. S. 453 der Leipziger Lehrerzeitung. Das ist nichts Neues. Die Möglichkeit derartiger Prüfungen ist schon vor ca. 20 Jahren in Leipziger Volksschulen nachgewiesen worden. Man hat aber bald wieder davon abgesehen, da sie sich als etwas völlig Überflüssiges erwiesen. Zudem ist die Jetztzeit für die Realisierung des Wunsches nicht günstig. Die Schriftleitung setzte unter den Artikel folgende Fußnote: „Wir sind als Gegner der öffentlichen Schulprüfungen auch gegen derartige Prüfungen, wie sie hier fürs Zeichnen vorgeschlagen werden." Wir werden also hoffentlich mit dieser Parade verschont bleiben.

Verfügungen.

„Die neueren Bestimmungen über den Zeichenunterricht in Preußen" ist ein 28 Seiten starkes Büchlein betitelt, das im Verlag des Albrecht Dürerhauses — Berlin W. erschienen ist (Preis 30 Pf.). Es enthält 1. die Prüfungsordnung für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen vom 31. Januar 1902 samt den Ausführungsbestimmungen; 2. den Erlaß vom 26. November 1900; 3. den Lehrplan für die höheren Schulen, die Präparandenanstalten und Lehrer-Seminare vom Jahre 1901 samt Ausführungsbestimmungen; 4. den Lehrplan für die höheren Mädchenschulen vom 2. Januar 1903; 5. den Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule vom Jahre 1902, dessen allgemeine Einführung in Aussicht genommen ist und 6. eine Auswahl von Lehrmitteln für den Zeichenunterricht der Volksschule aus dem Ministerialerlasse vom 16. Juli 1904.

Aus diesem Ministerial-Erlaß ist besonders folgender Passus mit Freuden zu begrüßen: „Ist die Schülerzahl sehr groß, so sind, wenn irgend angängig, besonders zu unterrichtende Abteilungen von nicht mehr als 30 Schülern zu bilden."

Eine neue Dienstprüfung für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen hat das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens in Württemberg unterm 9. November 1903 verfügt, die in wesentlichen Punkten von der preußischen Prüfungsordnung abweicht. (S. Nr. 2 der Zeitschr. d. V. dtsch. Z.-L. 1904.)

Im Königreiche Sachsen ist man seit dem Jahre 1888 beständig darauf bedacht gewesen, den „Lehrplan für den Zeichenunterricht an den Lehrerbildungsanstalten" zu verbessern. Bereits am Kunsterziehungstage (1901) stand er in seiner jetzigen Gestalt fest und ist, nachdem man weitere Erfahrungen gesammelt hat, mit geringen Änderungen im Februar 1903 auf dem Verordnungswege bekannt gegeben. (Ztschr. d. V. dtsch. Z.-L. Nr. 15, 1904.)

Unter dem 8. Januar 1904 wurde eine neue Lehr- und Prüfungsordnung für die Realschulen im Königreiche Sachsen erlassen, die auch Bestimmungen über den Zeichenunterricht enthält. (Siehe Nr. 7 d. Ztschr. dtsch. Z.-L.) Das geometrische Zeichnen ist dabei nur in der Klasse I und auch da mit nur einer wöchentlichen Stunde bedacht, während für Freihandzeichnen in den Klassen VI bis II je 2 Stunden, in Klasse I bloß 1 Stunde wöchentlich angesetzt wurde.

Um so mehr muß es auffallen, daß zwar „die Zensur im Zeichnen in Berücksichtigung der Bedeutung des Faches für die Schulgattung bei Feststellung der Hauptzensuren gebührend zu beachten ist", daß dagegen für das Reifezeugnis nicht mehr die Zensur im Freihandzeichnen erfordert wird, sondern nur die Note im Linearzeichnen in Verbindung mit Mathematik.

Fortbildungs- und Informationskurse wurden im Laufe des Jahres abgehalten für geprüfte Zeichenlehrer an höheren Schulen in der Woche vor Pfingsten in Berlin an der Kgl. Kunstschule und vom 29. August bis 24. September in Königsberg i. Pr. zur Einführung in die neue Zeichenmethode für Lehrer Ost- und Westpreußens. Ähnliche Kurse wurden abgehalten in Danzig, Elbing, Geestemünde, Dresden, Meißen und München.

Unter den Versammlungen des Jahres 1904 nimmt die 1. Stelle der II. internationale Zeichenkongreß in Bern ein, der vom 2. bis 6. August tagte. (Der erste fand 1890 in Paris statt.) Eine inter-

essante Versammlung fand sich am 2. August im Nationalratssaal zur Eröffnung des Kongresses ein: Damen und Herren aus den meisten Kulturländern, junge Engländerinnen und Amerikanerinnen mit feinen Zügen neben den braunen Vertretern des Ostens, der stämmige Deutsche neben dem beweglichen Franzosen, die stillsinnigen Finnländer neben den fröhlichen Holländern, dunkelhaarige Söhne des Südens und blonde Nordländer.

In zwei Sektionen ward getagt: Über die allgemeinen Fragen: Bedeutung des Zeichnungsunterrichts, dessen Methodik und die Ausbildung der Lehrkräfte fürs Zeichnen unter Vorsitz von F. Fritschi-Zürich in der schönen Aula des neuen Hochschulgebäudes; über Fragen des beruflichen Zeichnens in einem der größten Hörsäle unter Leitung von M. L. Genoud. Als offizielle Kongreßsprachen galten: Deutsch, Französisch und Englisch. Es war eine Freude, den Ausführungen der Herrn Götze-Hamburg und Kerschensteiner-München, sowie der Engländer Miß Spiller, Miß Giles, Mr. Cooke und der Amerikaner Dr. Dutton, Daniels und Churchill zu folgen. Wir geben eine Zusammenfassung der Schlußsätze.

I. Der erzieherische Wert des Zeichnens: 1. Der Zeichenunterricht ist auf allen Schulstufen ein Hauptunterrichtsfach und für alle Schüler obligatorisch. 2. In allen Unterrichtsfächern ist das Zeichnen als Ausdrucksmittel zu verwenden und zu pflegen. 3. Der Zeichenunterricht hat sich nach den Gesetzen der natürlichen Entwicklung des Kindes zu richten. Der Schüler soll den zeichnerischen Ausdruck seiner Empfindungen und Gedanken selbständig gebrauchen lernen. 4. Für die Aufnahme in Berufsschulen, Technikum usw. wird ein Ausweis im Zeichnen gefordert. 5. Das Schulzimmer hat in seiner Einrichtung, Ausstattung usw. den Forderungen der künstlerischen Erziehung zu entsprechen. 6. Künstlerische Erziehung ist in allen Schulstufen und Bevölkerungsklassen zu fördern.

II. Das Zeichnen im Kindergarten. 1. Das Zeichnen (in Verbindung mit Bauen, Legen, Formen) ist im Kindergarten ein wichtiges Bildungsmittel. 2. Es ist Aufgabe der Kindergartenvereine und verwandter Gesellschaften, die anerkannten Erziehungsgrundsätze des Kindergartens zu verbreiten (damit alle Erzieherinnen und Erzieher von Kindern unter zehn Jahren mit richtigen Beschäftigungsmitteln vertraut seien).

III. Methode des Zeichnens im Primarunterricht. 1. Der Zeichenunterricht hat die Schüler zu befähigen, die Natur, Dinge und Vorgänge in der Natur und der Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar zeichnerisch darzustellen. Das Gedächtniszeichnen ist Grundlage und auf allen Stufen ein organischer Bestandteil des Zeichnens (s. auch I, 3).

IV. Das Zeichnen in der Mittelschule. 1. Für den Zeichenunterricht der Mittel- und höheren Schulen gelten die gleichen Grundsätze, wie für den Primarunterricht, doch ist dabei eine Vertiefung der künstlerischen Auffassung anzustreben. 2. Die Verbindung des Modellierens und der Handarbeit mit dem Zeichnen ist auf allen Stufen zu fördern. Die Ergebnisse einschlagender Versuche sind auf dem nächsten Kongreß zu erörtern.

V. Das Zeichnen im Hochschulunterricht. 1. An den Hochschulen sind zweckmäßige Zeichenkurse einzurichten. 2. In Fächern, in denen das Zeichnen zur Erklärung und Demonstration dienen kann, ist die zeichnerische Fähigkeit bei Prüfungen mit zu berücksichtigen.

VI. Ausbildung der Lehrkräfte für das Zeichnen. 1. Der Erfolg des Zeichenunterrichtes und der gesamten künstlerischen Erziehung be-

ruht in allen Schulstufen auf der zeichnerischen, d. h. künstlerischen Bildung des Lehrers. Der zeichnerischen Ausbildung des Lehrers der Volksschule ist die größte Aufmerksamkeit zu schenken. 2. In den mittlern und höhern Schulen, besonders aber in den Lehrerbildungsanstalten ist der Zeichenunterricht von künstlerisch und pädagogisch gebildeten Fachlehrern zu erteilen. 3. Auf dem nächsten Kongreß ist über die Ergebnisse der Maßnahmen, die zur Verwirklichung der unter 1 und 2 gestellten Forderungen getroffen worden sind, Bericht zu erstatten. (Nach der Schweiz. Lz.)

Die 31. Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer fand in Mainz am 23., 24. und 25. Mai statt. Es sprachen die Herren Bürckner-Dresden „Vom Ornamentzeichnen", Mangold-Hanau über „Die praktische Gestaltung des Zeichenunterrichts in der Volksschule auf Grund des neuen Lehrplanes" und Böhling-Hamburg über „Gefühlsmäßiges und erkenntnismäßiges Zeichnen als Vorstufe der künstlerischen Darstellung". Der zweitgenannte Vortrag wurde durch einen ausgestellten Lehrgang erläutert. Die Vorträge sind in der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer zum Abdruck gelangt. (Nr. 16—18, 18—23 und 25—28 des 31. Jahrgangs.)

Gelegentlich der Versammlung fand eine große Ausstellung von Schülerzeichnungen in den Turnsälen des Holztorschulhauses statt. An derselben beteiligten sich Mainzer Volksschulen, die polytechnische Gewerbeschule zu Leipzig, die 16. Dresdner Bezirksschule, die Vereinigung von Freunden der Hamburger Zeichenmethode und das Kgl. Gymnasium zu Hanau. Letzteres stellte Lehrgänge dar im Zeichnen nach dem Vorbilde und aus dem Gedächtnisse, im Treffen von Farben, im freien Pinselzeichnen und Skizzieren, welche der Leistungsfähigkeit der Schüler verschiedener Altersstufen entsprechend geordnet waren. Auch ließen die Zeichnungen einen durch die neuen preußischen Zeichenlehrpläne vorgeschriebenen Wechsel in der Technik erkennen, insofern nämlich Kohle, schwarze und weiße Kreide, Bleistift, farbige Pastellkreiden, Wasser- und Deckfarben, Packpapier, weißes und getöntes Papier benutzt worden waren.

Die Ausstellung der „Vereinigung von Freunden der Hamburger Zeichenmethode" wollte nicht den Stand des Zeichenunterrichts an einer bestimmten Schule oder Schulgattung kennzeichnen, sondern darlegen, in welchen Bahnen nach den Grundsätzen der „Vereinigung" sich der Unterricht zu bewegen habe.

Die genannte Vereinigung, die sich bekanntlich auf Stuhlmanns Ideen stützt, ist in den letzten Jahren rüstig vorwärts geschritten und hat nicht nur eine Erweiterung des Stoffgebietes nach der Seite der Natur- und Lebensformen vorgenommen, sondern auch das gefühlsmäßige Zeichnen gleichberechtigt neben das erkenntnismäßige gesetzt. Demgemäß waren bereits auf der Unterstufe Zeichnungen nach geometrischen Grundformen und nach Naturdingen vorhanden. Während jene neben der Korrektheit der Darstellung durch geschmackvolle farbige Behandlung sich auszeichneten, ließen letztere, die ohne Korrektur des Lehrers angefertigt waren, in ihrer charakteristischen Wiedergabe den hohen Wert der Besprechung von Naturobjekten klar erkennen. Das Hauptgewicht war gelegt auf eine reiche Auswahl der Oberstufe angehöriger Zeichnungen, Pflanzen, Tiere, Gefäße, Innenansichten nach der Natur in der mannigfaltigsten Technik. Mit großem Erfolg waren Ölkreiden verwendet worden. Studien nach der Natur nur in Lokalfarbe ausgeführt, sowie solche, bei denen

unter Verzicht auf Einzelheiten nur die großen Licht- und Schattenmassen dargestellt waren, zeigten das Streben nach künstlerischer Vereinfachung.

Am 23. und 24. September fand in Dresden eine Zeichenausstellung der sächsischen Lehrerbildungsanstalten statt, die außer den beteiligten Ausstellern leider nur einem kleinen Kreise Geladener zugänglich war. Ausführlicher Bericht darüber in Nr. 29 d. Ztschr. d. V. dtsch. Z.-L. 1904.

Personalien. Am 28. März 1904 starb im Alter von 78 Jahren der Direktor der 1. Handwerkerschule in Berlin, Otto Jessen. In ihm hat das gewerbliche Schulwesen einen seiner besten Vorkämpfer verloren.

Der Lehrer an der Kgl. Kunstschule, Professor Siegert, ist vom Magistrat der Stadt Berlin zum Inspektor des Zeichenunterrichts an den Gemeindeschulen ernannt worden.

II. Literatur.

1. Lehrbücher und Reformschriften.

1. Prof. **Adalbert Micholitsch**, Zur Reform des Zeichenunterrichts. Eine Kritik und eine Methode. 111 S. Mit 107 verkleinerten Zeichnungsproben. A. Pichlers Witwe & Sohn. 2,50 M.

Für jeden Zeichenlehrer, der eine wirkliche Förderung der Unterrichts-Disziplin erstrebt, der er seine Lebenskraft und seine Arbeit widmet, ist es eine wahre Herzenserquickung zu lesen, wie Micholitsch die mit gewaltiger Reklame in die Welt gesetzten pädagogischen Irrtümer der neuen Zeichenmethoden bloßstellt. Verfasser weist überzeugend nach, daß der neuen Methode die solide Basis fehlt, daß eine methodische Stufenfolge in derselben unmöglich und daß das Endresultat dieses Unterrichts gleich Null ist. Zugleich weist Micholitsch die Anmaßungen der Reformer zurück, die alle Errungenschaften der Neuzeit auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts für sich in Anspruch nehmen und die Verdienste der für das korrekte Zeichnen eintretenden Methodiker absichtlich übersehen oder leugnen.

Er tritt dem Aberglauben entgegen, als sei in jedem Kinde ein Künstler verborgen, und der bisherige Zeichenunterricht trage die Schuld, daß die vielen Talente verloren gegangen seien. Auch weist er nach, daß das Modellieren im Schulunterricht nicht nur etwas Überflüssiges, sondern sogar etwas sehr Gesundheitsschädliches ist.

Kurz und gut, es wird den Reformern in diesem Buche ein Spiegel vorgehalten, der ihnen ein Bild zeigt, vor dem sie erschrecken müssen, wenn sie nicht ganz verblendet sind. — Sehr zu wünschen wäre, daß das Werkchen recht bald von allen maßgebenden Schulbehörden studiert würde, damit weiterem Unheil durch Begünstigen der sogenannten Reformmethode, die eigentlich gar keine Methode ist, vorgebeugt wird. Unsere Schüler werden meist nicht impressionistische Künstler oder bloße Genußmenschen, sondern Handwerker, Kaufleute, Techniker oder Gelehrte. Für diese hat aber nur eine korrekte Auffassung und Wiedergabe der Formen und Farben Wert.

Eine Methode jedoch, die das Vorhererklären verurteilt, und bei der eine gewissenhafte Korrektur zur Unmöglichkeit wird, kann keines Pädagogen Beifall finden.

Micholitsch führt dann den reich illustrierten Stufengang seiner Me-

thode vor. Dieselbe ist an dieser Stelle schon wiederholt Gegenstand anerkennender Besprechungen gewesen. Von Anfang bis zu Ende führt ein sicherer Weg zu einem sicher erreichbaren Ziele. Wer nach dieser Methode gewissenhaft unterrichtet, muß mit allen Schülern gute Erfolge haben. Das Buch sei allen Zeichenlehrern bestens empfohlen.

2. Prof. O. **Pupikofer**, Die Reform des Volksschulzeichenunterrichts im Lichte Pestalozzis. Ein Wort an Schulbehörden und Lehrer. 2. Aufl. 79 S. Leipzig, Max Sängewald. 1 M.

„Es gibt und kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben — es ist nur eine gute — und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht; aber schlechte gibt es unendlich viele und die Schlechtigkeit einer jeden steigt in dem Maße, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht." An der Hand dieses Ausspruchs Pestalozzis legt Pupikofer die kritische Sonde an den von den Reformern geübten und von ihnen für die Allgemeinheit erstrebten Zeichenunterricht. Mit Recht weist der Verfasser hin auf die ernste, gewissenhafte Arbeit, die seit Jahrzehnten in dieser Hinsicht geleistet wurde, die nicht nur als Produkt des kunstgewerblichen und technischen Aufschwungs hinzustellen ist, sondern an der vor allem die Pädagogik hervorragend beteiligt war. Ferner beweist Pupikofer, daß der bisherige Zeichenunterricht an allgemeinbildenden Schulen sich als wesentlicher Faktor zur Ausbildung der menschlichen Anlagen bewährt hat: daß Anleitung zum bewußten Sehen, Bildung der Phantasie, des Vorstellungsvermögens, sowie des Geschmacks und der hierdurch bedingte Einfluß auf die allgemeine Sittlichkeit durch ihn vollauf Genüge geleistet werden konnte. Hier sei der Weg geebnet gewesen zu weiteren Reformen. Verfasser rekapituliert ausführlich die Leistungen der Vergangenheit und stellt darauf die Reformbestrebungen der Neuzeit übersichtlich zusammen, sowie eine große, sehr geschickte Auswahl diesen widersprechender Ansichten. Auf Grund der gezogenen Parallele kommt Pupikofer zu dem Urteil, daß wirklicher Erfolg des Zeichenunterrichts nicht in den Äußerlichkeiten, wie sie die Reformer pflegen, sondern nur auf einem soliden Fundamente möglich ist, wie ihn der bisherige rationelle Zeichenunterricht lieferte.

Im 2. Teile der Broschüre weist Pupikofer an Aussprüchen Pestalozzis erfolgreich nach, was die Pestalozzische Schule im Zeichnen leistete und erstrebte. Wir finden da manches, was von den Reformern als neu und von ihnen herrührend in Anspruch genommen wird, kommen aber vor allem zu der festen Erkenntnis, daß Pestalozzi eine ungleich reinere Auffassung von der Bedeutung des Zeichenunterrichts hatte, als sie der Mehrzahl derjenigen, die heute reformatorisch vorzugehen meinen, möglich werden dürfte.

Das Büchlein verdient die ernste Beachtung aller beteiligten Kreise.

3. Schulrat **Ant. Andel**, Der moderne Zeichenunterricht an Volks- und Bürgerschulen. Ein Führer auf dem Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. II. Teil. 35 S. Text u. 35 farb. Tafeln. Folio. Wien, R. v. Waldheim. In eleg. Mappe 6,80 M.

Das Werk steht ganz auf dem Boden der neuesten Zeichenpädagogik. Der Text informiert hierüber ausführlich und gibt detaillierte Lehr- und Stoffpläne für die einzelnen Klassen der österreichischen Volks- und Bürgerschulen. Die Zeichentafeln sind nicht bestimmt, direkt als Vorlagen zu dienen, sondern lediglich als Anschauungsmittel und Musterzeichnungen. Das sind sie auch. Auswahl und Darbietung sind geschickt,

zweckentsprechend und der Entwicklungsstufe der Schüler angemessen. Die Ausführung der Zeichentafeln ist musterhaft. 27 Tafeln stellen die verschiedensten Gebrauchsgegenstände dar in geometrischer Ansicht gezeichnet, in kräftigen Konturen und mit farbigem Tondruck ausgeführt. Die Tafeln 28—35 bieten Muster für die perspektivische Darstellung und besonders für die Beleuchtungserscheinungen in verschiedener farbiger Ausführung. Zwei gut durchgeführte Effektstücke (Glockenstuhl und Seelandschaft) führen, im Gegensatz zu den vorhergehenden Tafeln, das Zeichenobjekt (Glocke und Schiff) nicht für sich allein, sondern in seiner Umgebung wirkungsvoll vor. Bestens empfohlen.

4. **Starkes** Zeichenmethode auf Grundlage des goldenen Schnittes. 24 Tafeln 26×35 cm. Vorlagen für den Schul- und Selbstunterricht zur Wiedergabe von Naturformen an der Hand künstlerischer Maßverhältnisse. Dresden, G. Kühtmann. 12 M.

Wie ein kalter Wasserstrahl trifft dieses Werk auf das Feuer der Neuerer, der Modernen. Unverhohlen spricht der Verfasser aus, daß die Resultate beweisen, daß die neubetretenen Wege nur eine Verflachung des Zeichenunterrichts herbeiführen, daß die Sauberkeit und Korrektheit und damit zugleich die Schönheit der zeichnerischen Darstellung auf die Dauer schwere Einbuße erleiden müssen. Starke verlangt gewissenhaftes Studium der Naturformen und genaue Beobachtung der in ihnen herrschenden Gesetze. Namentlich will er an der Hand des Goldenen Schnittes den Schüler zum richtigen Sehen und zur schönen Darstellung der Formen führen. Zunächst soll der Schüler dahin gebracht werden, das Gesetz vom Goldenen Schnitt verstandesgemäß aufzufassen. Planmäßige Übungen im Anschluß an die Vorlagen haben ihn alsdann soweit zu führen, daß ihm das Gesetz vollständig geläufig wird und er gefühlsmäßig das Richtige trifft. Hieran schließt sich die Verwendung der vorhandenen Motive zu freien Zusammenstellungen und das Zeichnen nach gepreßten Pflanzen und nach der lebenden Natur.

Die dargebotenen Vorlagen zeigen große Vielseitigkeit in den Motiven und ihrer Verarbeitung. Der Goldene Schnitt wird nachgewiesen an der Stengelbildung, dem Blätter-, Blüten- und Fruchtansatz, in der Zackenbildung, in der Verzweigung und in der künstlerischen Verarbeitung. Die Tafeln sind mustergültig und gestatten vielseitige Verwendung als kunstgewerbliche Vorbilder.

Gleichwohl dürfte der Verfasser mit seiner Arbeit auch bei den seinen Grundsätzen beipflichtenden Pädagogen nicht völlige Zustimmung finden. Manchen wird die Methode zu gekünstelt erscheinen; andern wird sie nicht gefallen, weil sie vom Gesetz ausgeht, nach dem gearbeitet werden muß. Richtiger wäre es schon, wenn das Gesetz nicht im voraus gegeben, sondern im vielfachen Beobachten, Anschauen, Vergleichen und Messen verschiedenartigster Natur- und Kunstgegenstände gefunden würde. Dann ist die Anwendung eine viel leichtere. Der junge Zeichner arbeitet nicht unter einem Zwange, sondern er erkennt schon bei der genauen Betrachtung der Naturwerke, daß, will er Schönes schaffen, er auf alle Fälle dem Vorbild der Natur folgen, folglich den Goldenen Schnitt anwenden muß. Jedenfalls haben wir Ursache, dem Verfasser dafür dankbar zu sein, daß er der Gefahr der Verflachung des modernen Zeichenunterrichts ein wirksames Mene Tekel entgegenstellt, indem er die zeichnerisch Unmündigen nicht dazu veranlaßt, sich ungebunden, frei, „künstlerisch" zu betätigen, sondern sie zwingt, wirklich Schönes zu bilden und sich der Gründe bewußt zu werden, warum etwas schön genannt werden kann.

5. **E. Steinbach** und **M. Zierold**, Neuer Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen. 3. u. 4. Teil. 52 u. 36 S. Text u. je 16, teils farbige Tafeln m. Abb. Dresden, O. & R. Becker. Jeder Teil 1,25 M.

Über die beiden ersten Hefte dieses Lehrgangs wurde im vorigen Bande des Jahresberichts referiert. Bei voller Anerkennung der ausgesprochnen pädagogischen und künstlerischen Tendenzen mußte doch bezweifelt werden, daß bei dem von den Verfassern beliebten Nebeneinander der verschiedensten Stoffgebiete (Lebensformen, Freiarm-, Formen- und Farbentreffübungen, Perspektive, Zusammenstellungen, Skizzieren, gebundenes Zeichnen, Gedächtnis- und Prüfungszeichnen) irgend welche beachtenswerte Resultate erzielt werden können. Sollte irgend welche Sicherheit auch nur auf einem der genannten Gebiete erreicht werden, so würden 2 wöchentliche Zeichenstunden keinesfalls ausreichen. Um so weniger ist diese Sicherheit, die doch allein den Wert des erteilten Zeichenunterrichts bestimmen kann, in der gleichen Zeit auf allen den genannten Gebieten des Zeichnens zu erwarten. Heft 3 und 4 des „neuen Lehrganges" rechtfertigen meine Bedenken. Ich finde keine rechte Steigerung der Anforderung an die Kräfte der Schüler, wie sie jeder gute Unterricht voraussetzt und wie sie bisher bei der klaren Nacheinanderfolge des Darstellens der Flächen- und dann erst der Körpergebilde viel sicherer, weil gründlicher und eingehender durchgeführt werden konnte. Heft 2 weist teilweise schwierigere Formen auf, als die Hefte 3 und 4.

Übrigens ist alles das, was hier als „neu" angepriesen wird, nach den „alten Methoden" gewiß ebenso gut, ja ich kann aus eigner Erfahrung behaupten, besser geliefert worden. Die gegebenen farbigen Muster können keinesfalls als Vorbilder für künstlerische Flächenverzierungen dienen, weder in Hinsicht auf ihre oft sehr naive, mangelhafte Anordnung der Formelemente, noch in Hinsicht auf die meist unangenehme Farbengebung.

6. **F. O. Thieme**, Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen. 53 S. Text u. 42 S. Abb. 5., verm. Aufl. Dresden, A. Huhle. Kart. 1,70 M.

Thiemes Lehrgang hat sich bisher in Sachsens Volksschulen überaus praktisch erwiesen. Der Leitfaden will Sicherheit erzielen in der Verbindung des geometrischen Zeichnens mit dem Freihandzeichnen, der Kunstformen mit den Lebensformen, der Sachkenntnis mit der Formensprache und der geometrischen Darstellung des Körpers mit der perspektivischen. Die beiden letzten Auflagen zeigen zudem noch, wie das Zeichnen in Verbindung gesetzt werden kann mit dem Unterricht in den weiblichen Handarbeiten und mit dem Handfertigkeitsunterricht für Knaben. Empfohlen.

7. **Carl Götze**, Zeichenlehrplan der Hamburgischen Schulsynode. 37 S. 30×23 cm. Mit 23 Abb. Hamburg, Boysen & Maasch. 1,60 M.

Verfasser führt an der Hand der geschichtlichen Entwicklung des Hamburger Zeichenunterrichts den ausführlichen Beweis, daß der von der Hamburger Schulsynode der Oberschulbehörde zur Einführung empfohlene Lehrplan für den Zeichenunterricht den richtigen Weg zur künstlerischen Bildung unsrer Jugend zeige. Die interessante Begründung gipfelt in der Forderung, „der Lehrer muß zeichnen können". Werde dieser Hauptforderung durch Fortbildungskurse im Zeichnen hinreichend genügt, so könne der praktische Erfolg des neuen Lehrplans garantiert werden. Der Anhang umfaßt 1. Pläne für den Zeichenunterricht, 2. eine tabellarische Übersicht der Lehrwerkstätten in London, 3. einen Bericht

von A. F. W. Langmann über den Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen und 4. die Ausführungsbestimmungen zu dem preußischen Lehrplan für den Zeichenunterricht. Der Beachtung empfohlen!

8. **Prof. G. Müller**, Entwurf eines Lehrplans für das Zeichnen in den Volksschulen Württembergs. 18 S. Stuttgart, A. Bonz & Co. 45 Pf.

Vorliegendes Büchlein wurde veranlaßt durch die obligatorische Einführung des Zeichenunterrichts in Württembergs Volksschulen, sowie durch die Bewegung auf dem Gebiet des Unterrichts im Freihandzeichnen, denselben in neue Bahnen zu leiten. Der Lehrplan wird beiden Forderungen gerecht. Er wird wegen seiner vielen praktischen Fingerzeige, vielen Beispiele und wegen der ausführlichen Anleitung für das Unterrichtsverfahren, das die Forderungen zwar im allgemeinen aufstellt, aber ohne ins Pedantische zu verfallen, jedem Lehrer methodische Freiheit wahrt, viel dazu beitragen, daß sich die Lehrer Württembergs in das neue Pflichtfach der Volksschule leicht einarbeiten und es liebgewinnen werden.

9. **Adolf Paulich**, Die neue Zeichenmethode in der Praxis der Volksschule. 32 S. Düsseldorf, L. Schwann. 50 Pf.

Bei der Leitung des dem Verfasser übertragnen Kursus für die Lehrer des Landkreises Düsseldorf erfuhr er bald, daß vor allem in technischer Beziehung das neue Zeichnen soviel Erklärungen erheischt, daß es sich wohl der Mühe verlohne, dieselben unter Berücksichtigung der wirklichen Verhältnisse in einer Abhandlung darzustellen. Das an praktischen Winken reiche Büchlein wird besonders dadurch nützen, daß es den Lehrern unnötiges Herumprobieren und somit verlorne Zeit und Mühe spart. Bestens empfohlen.

10. **Josef Pindur**, Einführung in die Praxis des modernen Zeichenunterrichts. 25 S. mit 41 Textillustr. Bielitz, W. Fröhlich. 90 Pf.

Das kleine Schriftchen gibt mancherlei Anregungen für die Anwendung des modernen Zeichenunterrichts. Namentlich dürfte die Stoffangabe für Unter-, Mittel- und Oberstufe erwünscht sein. Wer jedoch objektiv urteilt, kann nicht einstimmen in die absolute Verurteilung der „alten Methodiker", von denen Verfasser behauptet, daß sie mehr Sprecher als Zeichner, mehr Theoretiker als Praktiker gewesen seien. (!) Sie haben unter schwierigen Verhältnissen gestrebt, das Richtige zu finden, und sie haben ehrliche und sichere Erfolge erzielt. Die praktischen Erfolge der „neuen Methode" sollen erst gezeitigt werden.

11. **W. Laaß**, Das Zeichnen in der Volksschule nach dem Berliner Lehrplane. 25 S. mit 3 Abb. u. einem Anhang Lehrpläne. Minden, C. Marowsky. 75 Pf.

Verfasser verurteilt durchweg die alten Methoden und findet das Heil einzig und allein in der englisch-amerikanischen Importe. Es wäre ein leichtes, das Unpädagogische und das Unkünstlerische der neuen Methode aus diesem Vortrage selbst zu beweisen, wenn hier Raum dazu vorhanden wäre. Es hat auch bisher schon gute Zeichenlehrer und Zeichenmethodiker gegeben; es wird auch künftig nicht an solchen fehlen, denen man dieses Prädikat nicht erteilen kann. Schließlich bedingt doch nicht die Methode den Erfolg des Zeichenunterrichts, sondern die Persönlichkeit des Lehrers.

12. Prof. G. Conz, Zeichenschule. 2. Aufl. Anleitung zum Selbstunterricht, mit einer Sammlung von Vorlagen für Anfänger und 80 Illustrationen. Ravensburg, O. Maier. 7 M.

Die sobald nötig gewordene 2. Auflage beweist, daß die Zeichenschule eine ganz vortreffliche Anleitung zur Erlernung des Zeichnens nach der Natur ist.

2. Freies Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. **Franz Rösler**, Der Schnellzeichner. Ein neues Malbuch für Schule und Elternhaus. 3 Hefte 23×19 cm. Leipzig, A. Hahn. Preis in 3 Heften 1,20 M., geb. 1,40 M.

Der Schnellzeichner will in schlichter, praktischer Weise anleiten, allerhand charakteristische Bilder aus Haus, Hof, Wald und Flur mit wenig Strichen rasch und sicher zu entwerfen. Der Elementarlehrer wird davon den meisten Nutzen haben, indem ihm die Beispiele zeigen, wie er mit Kreide an der Wandtafel durch vor den Augen der Schüler entstehende Figuren den Unterricht ganz anders beleben kann, als dies durch ein fertiges Anschauungsbild oder gar durch das Wort allein möglich ist.

In der Familie werden die Kleinen den Schnellzeichner als ein leichtverständliches Bilderbuch wertschätzen, das ihre Phantasie anregt, ihnen Freude verursacht und das sie zum Nachbilden reizt. Das perspektivische Zeichnen freilich ist für diese Stufe geistiger Entwicklung des Kindes nicht geeignet. Deshalb bliebe Tafel 27, die übrigens viele Zeichenfehler enthält, besser weg oder würde durch eine solche ersetzt, die wie alle übrigen nicht durch perspektivische Verstandesarbeit, sondern in einfach naiver Weise zu wirken sucht.

2. **A. Spetzler**, Lehrer, und **Rich. Schnell**, Kgl. Prof., Moderne Flächenornamente. 40 Vorlageblätter für den Unterricht im Freihandzeichnen. 30×22 cm. Nürnberg, C. Koch. In Mappe 12 M.

Die Blätter wollen den Schülern Gelegenheit geben, sich mit einfachen modernen Ornamentformen bekannt zu machen. Die in Schwarzdruck hergestellten Tafeln pflegen das moderne Linienornament, die farbigen das Pflanzenornament. Die vielfach verwendbaren Vorlagen, sämtlich tadellos in Zeichnung und Farbe, sind namentlich deshalb bestens zu empfehlen, da sie hervorragend geeignet sind, die Phantasie zum Entwerfen ähnlicher Gebilde anzuregen.

3. Prof. **Leonh. Hellmuth**, Uralte Formen in hochmoderner Wiedergabe. Zwanzig neue Vorlagen für den Anfangsunterricht im Freihandzeichnen, für Volks-, Fortbildungs- und Mittelschulen. 25×34 cm. Leipzig, Seemann & Co. In Mappe 7,50 M.

Diese Arbeit ist ein interessanter Versuch, den uralten geometrischen Grundformen, die der Verfasser mit Recht als für den Zeichenunterricht unentbehrlich erachtet, in hochmodernem Gewande neu aufleben zu lassen. Dreiecke, Quadrate, Rechtecke, Rhomben, Kreise und Kreisteile sind zu dekorativen Fahnen-Arrangements und pflanzenähnlichen Gebilden geschickt vereinigt und geschmackvoll gefärbt worden, so daß wohl anzunehmen ist, daß der Schüler diesen Zusammenstellungen, unter denen er sich außer den verwendeten Grundformen etwas Neues vorstellen kann, sehr wohl erhöhtes Inertesse entgegenbringen wird. Der Beachtung empfohlen.

3. Gebundenes Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. J. Freter, Zirkelzeichnen für gewerbliche Fortbildungsschulen sowie zum Selbstunterricht. 16 S. Text u. 8 Figurentafeln. Kiel, Lipsius & Tischer. 50 Pf.

In diesem Hefte sind die wichtigsten geometrischen Konstruktionen und eine Auswahl von Band- und Flächenmustern zusammengestellt, die den Schüler soweit im gebundnen Zeichnen vorbereiten sollen, daß er imstande ist, dem Unterricht in Projektions- und Fachzeichnen folgen zu können. Gut und empfehlenswert.

2. Wilh. Lüdke, Linearzeichnen in der Volksschule nach den neuen preußischen Zeichenlehrplänen, nebst Ergänzungsaufgaben für Mittelschulen und Präparandenanstalten. 60 S. Mit 43 Textfiguren und 19 lith. Tafeln. Dortmund, F. W. Ruhfus. Geb. 2 M.

Das Werkchen ist sorgfältig gearbeitet und dem im Titel ausgesprochnen Zweck entsprechend einfach und praktisch gehalten. Bestens empfohlen!

3. A. Marten und H. Sundermeyer, Lehr- und Aufgabenbuch für das Linearzeichnen in Lehrerbildungsanstalten. 100 S. Mit 132 Fig. im Text. Breslau, F. Hirt. Kart. 2,25 M.

Für die Einführung in das Zirkel- und Projektionszeichnen, sowie in die Elemente der Schattenkonstruktion und Perspektive vorzüglich geeignet. Text und Zeichnung zeigen den erfahrnen Praktiker. Die Beispiele sind gut ausgewählt und instruktiv erläutert. Die Zeichnungen sind klar und deutlich ausgeführt und gut beziffert, so daß das Buch ganz besonders für den Selbstunterricht empfohlen werden kann.

4. O. Schmidt, Architekt, Das Zirkelzeichnen nach verschiedenen Maßstäben für Fachschulen, Handwerkerschulen und gewerbliche Fortbildungsschulen, Realschulen, Seminarien und Mittelschulen. 70 Aufgaben mit Text und einer in Farben ausgeführten Tafel. 60 Pf.

— — Das Projektionszeichnen nach fachlichen Modellen. 13 Tafeln mit Beispielen, erläuterndem Text und 100 Aufgaben. 21×26 cm. Wittenberg, R. Herrosés Verl. 1,40 M.

Der Verfasser faßt den Unterricht ungemein praktisch an, da er alles Entbehrliche von ihm fernzuhalten, alles Notwendige aber tunlichst eingehend zu behandeln bemüht ist. Zu loben sind außerdem an den Heften der ausführliche Text und die den gegebnen Beispielen sich angliedernden, Denken und Selbsttätigkeit fördernden Aufgaben.

Für das Projektionszeichnen sind die im gleichen Verlag erschienenen, aus hartem Holz gefertigten Modelle bestimmt. Es sind 5 vorbereitende und 24 fachliche Modelle, die zusammen 60 Mark kosten, jedoch auch einzeln geliefert werden. Bestens empfohlen!

5. A. Hurter, Vorlagen für das Linear- und Projektionszeichnen an Primar-, Sekundar- und Fortbildungsschulen. 70 Tafeln 23×16 cm. Zürich, Art. Institut Orell Füßli. Geb. 5,50 M.

Das Buch dient dem Massenunterricht. Es ist sehr praktisch angelegt. Von Anfang an arbeiten die Schüler mit dem Maßstabe. Der Stoff ist streng methodisch lückenlos fortschreitend geordnet. Die notwendigen Konstruktionsaufgaben sind im Lehrgange so verteilt, daß sie das Interesse der Schüler nicht erlahmen lassen. Zur Bequemlichkeit im Gebrauche sind jedem Blatte die notwendigen Erläuterungen aufgedruckt.

Der Inhalt erstreckt sich auf geometrisches Ornament, Konstruktionen, Projektion mit Ausmittelung und Darstellung von Schnittflächen und Durchdringungen, sowie Aufgaben aus dem Fachzeichnen.

6. **G. Delabar**, Anleitung zum Linearzeichnen. I. Das geometrische Linearzeichnen. 63 S. Text und 20 Tafeln. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsh. Geb. 2,20 M.

Die Vortrefflichkeit der uns längst rühmlichst bekannten Delabarschen Anleitung zum Linearzeichnen beweist am besten das Erscheinen des 1. Heftes in 6. verbesserter Auflage.

4. Fachzeichnen, Kunstgewerbe und Liebhaberkünste.

1. Dekorative Vorbilder. 16. Jahrgang. Heft 1—6. Eine Sammlung von figürlichen Darstellungen, kunstgewerblichen Verzierungen, modernen Ornamenten, dekorativen Tier- und Pflanzentypen, heraldischen Motiven, Allegorien usw. 35×26 cm. Stuttgart, J. Hoffmann. Jährl. 12 Hefte mit 60 meist mehrfarb. Kunstblättern. Im Abonnement 12 M.

Es gewährt einen großen ästhetischen Genuß, das Werden und Wachsen der dekorativen Vorbilder beobachtend zu verfolgen. Bei der kritischen Durchsicht des 15. Jahrganges glaubte man nicht, daß bei so billigem Preise eine noch weitere Steigerung der Leistungsfähigkeit möglich sei und doch überzeugt uns jedes neuerschienene Heft vom Gegenteil. Die dekorativen Vorbilder sind für Zeichner, Maler, graphische Künstler, Dekorateure, Bildhauer und Architekten, sowie für den Zeichenunterricht eine unerschöpfliche Quelle der Anregung, ein Jungbrunnen, dessen zauberischer Macht sich nicht entziehen kann, wer nur einmal davon getrunken. Die Vielseitigkeit der Darbietung ist gleich bewunderungswert wie die technische Vollkommenheit der Reproduktion der dargebotnen Meisterarbeiten. Die ornamentalen Entwürfe sind hochmodern, geschmackvoll in der Farbengebung, aber frei von der allzu extremen Richtung. Manch einzelnes Blatt der Sammlung, z. B. der herrliche Rosenstock von Prof. M. Seliger, die duftigen Landschaften von H. Schmidt oder die prächtigen Arbeiten des Prof. Sturm, würde mit dem Preise des ganzen Jahrganges nicht zu teuer bezahlt sein. Die dekorativen Vorbilder bedürfen keiner Empfehlung, sie empfehlen sich durch sich selbst.

2. **P. Göpfert**, Fortbildungsschuldir., Das Fachzeichnen an Fach- und Fortbildungsschulen, mit besonderer Berücksichtigung der Klassen für Metallarbeiter. 24 S. 29×22 cm. Mit 16 dreifarb. Tafeln u. 17 Textabb. Leipzig, A. Hahn. Geb. 2,65 M.

Das Buch verfolgt den Zweck, Fortbildungsschullehrern, die eine technische Vorbildung nicht genossen haben, das Einarbeiten in das Fachzeichnen zu erleichtern. Bezüglich der Stoffbehandlung hat sich der Verfasser in der Hauptsache nach dem gerichtet, was sich in den Kursen für das konstruktive Fachzeichnen an den technischen Staatslehranstalten in Chemnitz seit einer Reihe von Jahren als durchaus zweckentsprechend erwiesen hat. Der Text gibt, unterstützt durch 17 Skizzen, Allgemeines über das Fachzeichnen und ausführliche Erläuterungen zu den 16 Tafeln, die das Fachzeichnen der Metallarbeiter behandeln. Der Verfasser beabsichtigt ein Ergänzungsheft für die übrigen konstruierenden Berufe folgen zu lassen. Das gut ausgestattete Buch sei hiermit als sorgfältige, gewissenhafte und zweckentsprechende Arbeit allen Interessenten warm empfohlen.

3. **Ornament**, Zeitschrift für angewandte Kunst. Offizielles Organ des Vereins „Ornament" zu Berlin. XI. Jahrg. 12 Hefte. 30×21 cm. Berlin, K. Koch-Krauß. 10 M.

Wer sich über den Fortschritt auf dem Gebiet des Kunstgewerbes auf dem laufenden erhalten will, kann dies nicht leichter erreichen als durch das Abonnement auf diese Zeitschrift. Elegant ausgestattet, unterrichtet sie in Bild und Wort über alle wesentlichen Erscheinungen in allen Zweigen des Kunstgewerbes und macht uns mit dem Streben und Wirken der hervorragenden Meister bekannt. Vorliegender Band bringt selbstverständlich der Weltausstellung von St. Louis besonderes Interesse entgegen. Doch auch sonst ist der Inhalt ein überreicher und wertvoller. Die Zeitschrift bringt eine große Zahl selbständiger Aufsätze aus sachverständiger Feder und erläuternde Texte zu den Abbildungen, deren 264 in dem Jahrgange enthalten sind. Dem Lehrer an kunstgewerblichen Schulen ist das „Ornament" eine wertvolle Fundgrube und eine Quelle unschätzbarer Anregungen. Kunstgewerbetreibenden dient sie außerdem noch durch Mitteilung der Preisausschreibungen.

4. **O. Spetzler**, Regierungs- und Gewerbeschulrat in Posen, Lehrbücher für das Fachzeichnen an gewerblichen Fortbildungs- und Handwerkerschulen. 1. u. 2. Teil: Das Fachzeichnen für Klempner bearbeitet von E. Raabe. 19 u. 28 S. Text mit 98 Figuren u. 10 u. 8 Tafeln. 26×21 cm. Wittenberg, R. Herrosé. 1,60 M. u. 1,80 M.

Bei der Bearbeitung dieser Lehrbücher ist auf die neue Gesellenprüfungsordnung Rücksicht genommen, Art und Umfang des Lehrstoffes dieser angepaßt worden. Zudem ist die Herausgabe der Lehrbücher erst erfolgt, nachdem dieselben Jahre hindurch erprobt und auf Grund der gesammelten Erfahrungen verbessert und ergänzt worden sind. Teil I enthält Allgemeines. Der Stoff gliedert sich in Gewerbekunde, die Rohstoffe, den Schutz der Rohstoffe und die Arbeiten des Klempners umfassend, und in das eigentliche Fachzeichnen.

Teil II behandelt die Bauarbeiten, Dacheindeckungen, Gesimse und Gesimsabdeckungen, Rinnen- und Abfallrohre und gibt Erklärungen zu den Tafeln.

Reichhaltigkeit, Gründlichkeit und durchaus gediegene Ausstattung sind die Signatur dieser Hefte. Klempnerfachschulen werden glücklich sein, dieses vorzügliche Unterrichtsmittel verwenden zu können. Würde in die projektiven Darstellungen die Bezifferung noch eingetragen, so würden die Hefte in ihrem vollen Umfange als ein treffliches Hilfsmittel zur Selbstbelehrung dienen können. Zum größten Teile werden sie ohnehin schon dieser Forderung gerecht.

5. Hilfswissenschaften.

1. Dr. **Wilhelm Buchner**, Leitfaden der Kunstgeschichte. 258 S. Mit 158 in den Text eingedruckten Abb. Essen, G. D. Baedeker. Geb. 3 M.

Dieser in jeder Hinsicht empfehlenswerte Leitfaden liegt in neunter, wesentlich vermehrter und verbesserter Auflage vor. Seit der dritten Auflage (1888) ist er von 148 auf 258 Seiten Text und von 81 auf 158 Abbildungen gewachsen. Dringend zu wünschen wäre für künftige Auflagen eine bildliche Veranschaulichung der Hauptwerke der Kunst des 19. Jahrhunderts, sowie eine gleichmäßigere Berücksichtigung aller drei Arten der bildenden Künste in den Abbildungen. Jetzt ist die Architektur doch zu sehr bevorzugt. Der Text macht uns mit allen anerkannten

Künstlern der Neuzeit und ihren Werken bekannt und weiß für sie zu interessieren.

2. **Walter Crane**, Linie und Form. Einzig autorisierte von Paul Seliger-Leipzig bewirkte Übersetzung der bei George Bell & Sons, London 1900 erschienenen englischen Ausgabe. 296 S. Mit vielen Abbildungen. Leipzig, H. Seemann Nachf. 10 M.

Der wertvolle Inhalt dieses vorzüglich ausgestatteten Buches besteht in der Wiedergabe einer Reihe von Vorlesungen, die Verfasser vor den Studenten der städt. Kunstschule in Manchester hielt.

Walter Crane hat es wohl verstanden, in Wort und Bild die sich gestellte Aufgabe nicht nur theoretisch zu lösen, sondern sie praktischer Verwertung in der Zeichen- und Malkunst zugänglich zu machen. Daß dies so gut gelingen mußte, ist erklärlich. Ist doch Walter Crane selbst ein weltbekannter Meister der Zeichenkunst; ist doch das von ihm im Buche Niedergelegte das Ergebnis von Schlüssen, zu denen er im Laufe eines mit Arbeit angefüllten Lebens gelangt ist. Er hat erlebt, was er lehrt und wird deshalb gläubige und dankbare Jünger finden.

Mit einer Gründlichkeit, die ihresgleichen sucht, erläutert der Autor die verschiedensten Zweige des großen Gebietes der Zeichenkunst und nimmt, wo das Wort allein ihm nicht zu genügen scheint, seine Zuflucht zu trefflichen zeichnerischen Beispielen. Nicht weniger als 261 Seiten sind damit geschmückt. Den überreichen Inhalt des Buches erschöpfend darzulegen, fehlt es hier an Raum. Es genüge das Urteil, daß jeder, der sich ästhetisch weiterbilden will, dem Ziele durch das Studium dieses Buches bedeutend näher gerückt wird. Dem jungen Zeichenlehrer wird es ein treuer Mentor sein, der ihm den sichern Weg zeigt, sich selbst theoretisch und praktisch fortzubilden und seine Schüler zum denkenden Sehen zu erziehen. Selbst der in der Praxis ergraute Zeichner wird das vorzügliche Werk mit Genuß lesen und es stets mit einer Fülle neugewonnener Anregungen aus der Hand legen. Das prächtige Buch sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen.

3. **E. Lemp**, Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller. IV. Zur Kunst. Sammlung deutscher Schulausgaben. 106. Lieferung. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Geb. 1,20 M.

Soll die Kunst wirklich Eingang beim Volke finden, so muß die Jugend für sie begeistert werden. Es ist deshalb ein lobenswertes Unternehmen, die Werke hervorragender Kunstschriftsteller in abgerundeten Auszügen und in bequemen Bändchen den oberen Klassen der höheren Schulen zugänglich zu machen. Der Herausgeber läßt Schultze-Naumburg, Cornelius Gurlitt, Henry Thode, Rainer Maria Rilke, Jakob v. Falke, Alfred Lichtwark, Herm. Grimm, Emil Palleske, H. A. Köstlin und Paul Marsop in diesem Bändchen zum Worte kommen: Die ausgewählten Stilproben: Ziele moderner Kunst, Stilgerecht oder stilvoll, Arnold Böcklin, Worpswede, Der Vortrag von Balladen usw. sind sämtlich wohlgeeignet, Verständnis für das Wesen der Kunst zu erzeugen. Das Büchlein ist um so empfehlenswerter, da die Ausstattung durchaus gut und der Preis billig ist.

6. Lernmittel.

1. Verbesserter Vorschrifts-Farbkasten der Kgl. Kunstschule in Berlin. Nr. 53 MP 12 der Künstlerfarbenfabrik Redecker & Hennis in Nürnberg. 1,50 M.

Bisher war der verhältnismäßig hohe Preis für halbwegs brauchbares Material ein Haupthindernis der allgemeinen Anwendung der Aqua-

rellfarben im Zeichenunterricht. Davon kann nun nicht mehr die Rede sein, nachdem die Firma Redecker u. Hennis nach Angabe der Kgl. Kunstschule in Berlin einen solid gearbeiteten Blechkasten (20 × 9 × 2 cm) mit 12 starken runden Farben in Knopfform, denen noch eine Tube Deckweiß und ein guter doppelter Verwaschpinsel beigegeben sind, für den unglaublich billigen Preis von M. 1,50 liefert. Die Farben sind ihrer Qualität nach ganz vorzüglich. Sie gestatten das Anlegen großer Flächen mit fleckenlosen Tönen, besitzen hohe Leuchtkraft und lassen sich sämtlich miteinander gemischt gut verwenden. Der Kasten ist mit Daumenring versehen. Der Deckel hat 6 tiefe Abteilungen, die das Anschaffen von Tuschnäpfchen überflüssig machen. Die Knopfform der Farbstückchen bedingt leichteres Wegnehmen und größte Sparsamkeit beim Verbrauch derselben. Der Farbkasten wird seiner zweckmäßigen Einrichtung, seiner Güte und seiner Billigkeit halber bald allgemein zur Verwendung kommen.

Der Farbkasten 60 B 13 enthält in einem soliden Blechkästchen (23 × 5½ × 2¼ cm) 13 viereckige Künstlerfarben noch besserer Qualität, Deckweiß und Palette. Preis 2,50 M.

Auch Pastelletuis nach dem neuen Lehrplan zusammengestellt mit 12, 24, 36, 48 und 56 Stiften im Preise von 50 Pf. bis zu 2,50 M., sowie vorzügliche unverwaschbare schwarze und farbige Tuschen liefert die betreffende Firma in verschiedenen Ausstattungen und Preislagen. Wer für seine Schule Bedarf an Farben, Tuschen und Pinseln hat, findet in der illustrierten Preisliste der Firma sicher etwas Geeignetes, das ihn völlig befriedigt.

2. Bleistifte und Pastellfarbstifte. Stein-Nürnberg u. Berlin SW., J. W. Guttknecht.

Die Bleistifte der Firma Guttknecht sind als ganz vorzügliches Zeichenmaterial bekannt. Sie liefert die Marken Pestalozzi zu 5, Comenius zu 10 und Magnet zu 15 Pf. pro Stück. Für das Zeichnen nach dem neuen preußischen Lehrplan liefert die Firma 1 Holzkästchen mit 12 verschiedenfarbigen, gut verwendbaren, weichen Pastellkreiden für 50 Pf., mit 6 dergl. für 30 Pf.

Eine unglaublich billige Ausgabe von 12 Pastellkreiden für 25 Pf. ist auf rauhem Papier noch sehr gut verwendbar.

3. Apollo-Radiergummi, Nürnberg, Bleistiftfabrik vorm. Joh. Faber, A.-G., C. Hutzelmeyer. In Stücken à 10, 15, 25, 50, 75 Pf. u. 1,50 M. erhältlich.

Das „Apollo"-Radiergummi besitzt den Vorzug, daß es sich lange Zeit weich und brauchbar erhält, daß es nicht schmiert und beim Radieren die Oberfläche des Papieres, selbst des satiniertesten fast gar nicht angreift. Dadurch, daß in demselben mehr reiner Para-Gummi enthalten ist, als in anderen ähnlichen Erzeugnissen, nützt es sich nur unmerklich ab und kann deshalb als billigster Gummi bezeichnet werden.

4. Neues Zirkelsystem D. R. G. M., Rich. Jensen, Reißzeugfabrik, Berlin W. 57.

Wir sind so an die herkömmliche Form unsrer Zirkel gewöhnt, daß es uns unglaublich fremdartig anmutet, wenn wir einen Zirkel dieses neuen Systems in die Hand bekommen. Hat dieser doch nicht zwei gleichlange Schenkel, sondern am Einsatzschenkel ist eine drehbare, mit einer Nute versehene Querstange angebracht, an welcher sich ein Schlitten hin und her bewegen läßt, an dem der 2. Schenkel mit Blei- oder Federeinsatz mittelst einer Schraube befestigt wird. Die Zirkelschenkel stehen demnach stets parallel zueinander und senkrecht zum Papier. Dadurch

wird ein sicheres Schreiben der Einsatzreißfeder veranlaßt. Da der Druck der Hand nur auf dem im Kreismittelpunkte stehenden Hauptschenkel ruht, bleibt die Einsatzreißfeder ohne Druck und kann daher das Papier nicht einritzen. Auch ist eine Veränderung des Radius während der Arbeit um so mehr ausgeschlossen, weil der Einsatzschenkel durch die Schraube festgestellt werden kann. Durch Einsetzen von Verlängerungsstangen kann der Zirkel beliebig verlängert werden, so daß mit Leichtigkeit Kreise von 1 m Durchmesser mit ihm beschrieben werden können. Beim Ziehen kleiner Kreise stört anfangs die freilaufende Querstange, doch ist dies lediglich Sache der Gewöhnung. Der Zirkel funktioniert bei richtigem Gebrauch tadellos. Bei Verwendung der Skala-Zirkel wird ein besonderer Maßstab unentbehrlich, da dieser am Zirkel selbst angebracht ist, so daß man den Zirkel ohne weiteres auf einen bestimmten Radius einstellen kann.

Die Firma liefert Reißzeuge mit diesem Zirkel von 1,25 M. bis 42,75 M. Bestens empfohlen.

5. a) Universal-Modellständer; b) Freiarm-Zeichenständer; c) Schmetterlingskasten. Berlin W., Kronenstr. 18. Albrecht-Dürerhaus.

Der Universal-Modellständer, leicht aber solid aus Hartholz gefertigt, gestattet bei verblüffender Einfachheit eine vielfältige Verwendung und ist für die horizontale Zeichentischfläche wie für die schiefe Ebene der gewöhnlichen Schulbank eingerichtet. Er dient zum Aufstellen von Fliesen ohne Montage (gerade und übereck), von Federn, Blumen, Früchten (letztere werden auf eine beigegebene Stahlspitze aufgespießt), zum Aufhängen von Stoffen, zum Aufstellen einer nach dem Lichte drehbaren Pappe als Hintergrund für kleinere Modelle usw. Preis 90 Pf.

Der Freiarm-Zeichenständer A. D. H. zeichnet sich durch beispiellose Billigkeit aus (Ausgabe A inkl. 2 Blatt Skizzenpapier 30 Pf., Ausgabe B in der Art der Wandtafel präpariert 40 Pf.), ist praktisch und dauerhaft. Das Material ist gute Lederpappe, durch Holzleisten versteift. An den Ecken eingestanzte Schlitze halten das Zeichenpapier fest. Nach dem Gebrauch läßt sich der Ständer glatt zusammenlegen und kann außerdem als Mappe benutzt werden.

Der Schmetterlingskasten A. D. H. (Preis 50 Pf.) ist mit einer Glasscheibe und außerdem zum Schutze der Farben gegen die schädliche Wirkung des Lichtes mit einem Schutzdeckel versehen, der, nach hinten umgeklappt, zugleich als Stellvorrichtung dient. Eine Schubvorrichtung ermöglicht das leichte Auswechseln der Schmetterlinge. Zur bequemeren Aufbewahrung der einzelnen Kästchen wird ein leicht aber solid aus Holz gefertigter, geschlossener Sammelkasten mit 24 gut ausgewählten Schmetterlingen und Käfern für 18 M. geliefert.

7. Insgemein.

1. Verzeichnis neuer Lehrmittel für den Zeichenunterricht. 98 S. Mit vielen Abbildungen. A. Pichlers Witwe & Sohn. Gratis.

Der Katalog bietet eine systematisch geordnete Darstellung der gesamten Lehrmittel für den modernen Zeichenunterricht, wie sie Ostern 1904 in den Räumen der Lehrmittel-Anstalt A. Pichlers Witwe und Sohn ausgestellt waren. Professor Alois Kurzfeld hatte sich der Mühe unterzogen, die große Menge der modernen Zeichenobjekte methodisch anzuordnen, also durch diese selbst einen Lehrgang anzudeuten und zu zeigen, was in unsern allgemein bildenden Schulen gezeichnet werden

muß. Dadurch wird dieser Katalog besonders wertvoll, zumal in ihm Hunderte der ausgestellten Gegenstände bildlich dargestellt sind. Bei Einrichtung des Zeichenunterrichts nach modernen Grundsätzen wird man gut tun, dieses Verzeichnis zu Rate zu ziehen.

2. **Günther Wagners** neue Preisliste Nr. 20 B. 282 S. In eleg. Leinenband mit vielen Abbildungen und künstlerischen Beigaben. Hannover und Wien, Günther Wagners Künstlerfarbenfabrik. 3 M.

Die rühmlichst bekannte Farbenfabrik Günther Wagner hat die 20. Auflage ihres Kataloges besonders reichhaltig und zeitgemäß, d. h. innen und außen künstlerisch geschmückt, erscheinen lassen. Professor E. Doepler d. J. lieferte den Entwurf zur Einbanddecke, Kunstmaler Tronnier den zum Vorsatzpapier, Professor E. Jordan entwarf das in Dreifarbendruck ausgeführte Titelblatt, und Fidus zeichnete die herrlichen Einführungsblätter zu den einzelnen Abteilungen (Knabe und Mädchen in künstlerischer Beschäftigung), Randleisten und Schlußvignette. In 6 Abteilungen macht uns die Liste bekannt mit der kolossalen Auswahl, welche die Firma bietet: Aquarellfarben und damit ausgestattete Kästen für Künstler, Techniker und Schüler, Farben für Holzbrand- und Glasmalerei, Photographie, Klebemittel, Bronzefarben, Tuschen, Ölfarben, Firnisse und Öle, Pinsel, Farbeschalen, Radiergummi und sonstiges Mal- und Zeichenzubehör. Außerdem bietet der Prachtkatalog auf ca. 60 Seiten Anleitungen für Aquarellmalerei, zum Bemalen von Holzbrandarbeiten, Photographien usw., sowie die Lehrpläne und Lehraufgaben für den Zeichenunterricht in den Schulen Preußens und Württembergs, die Prüfungsordnungen für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen in Preußen, Elsaß-Lothringen, Sachsen und Württemberg usw.

Fünf Illustrationen von Wm. Brown, Kunstmaler Hammel und Prof. Skarbina, vervielfältigt nach mit Günther Wagners Tuschen und Farben hergestellten Originalen, beweisen am deutlichsten die Vortrefflichkeit der Produkte dieser Firma. Für den Schulgebrauch dürfte in den meisten Fällen der neue Farbekasten Nr. 66/u voll befriedigen. Er enthält nach Angabe der Kgl. Kunstschule zu Berlin 12 gute Farben in Knopfform und eine Tube Deckweiß. (Preis 1,20 M.)

XI. Stenographie.

Von
Ernst Richard Freytag,
Seminaroberlehrer in Auerbach i. V.

Zwei ministerielle Kundgebungen, welche die Hoffnung auf die Wiederherstellung der geschichtlich überlieferten äußeren Einigkeit der Schule Gabelsbergers erwecken, sind als das wichtigste Ereignis aus dem Berichtsjahre zu verzeichnen. Auf das von der Bundesleitung des Deutschen Stenographenbundes Gabelsberger mit Genehmigung des Bundesausschusses am 5. März 1904 an das k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht in Wien gerichtete Ersuchen, bei den Beratungen über die zukünftige Gestaltung des Gabelsbergerschen Stenographiesystems teilzunehmen, beziehungsweise einen Vertreter in den Systemausschuß zu ernennen und in einen Vertrag eintreten zu wollen, welcher zwischen dem Bunde und den Königlichen Bayerischen und Sächsischen Regierungen vereinbart werden soll, wurde dem Vorsitzenden dieser Körperschaft Professor Gymnasialoberlehrer Dr. Rich. Mebem am 30. April durch Hofrat Dr. Joh. Hümer die Antwort, daß die österreichische Unterrichtsverwaltung prinzipiell geneigt sei, an den Beratungen über die zukünftige Gestaltung des Gabelsbergerschen Systems, beziehungsweise über die an dem System vorzunehmenden Änderungen teilzunehmen, einen oder mehrere bevollmächtigte Vertreter in den Systemausschuß zu entsenden und eventuell dem beabsichtigten Übereinkommen mit den Königlichen Stenographischen Instituten in Dresden und München beizutreten. Im weiteren Verlaufe dieses schriftlichen Austausches wurde dem Bundesvertreter (4. Mai) noch die Mitteilung, daß der Unterrichtsminister Dr. Wilh. Ritter von Hartel den Landesschulinspektor Hofrat Dr. Ferd. Kummer in Wien und den Direktor des Staatsgymnasiums in Ried, Ferdinand Barta (inzwischen am 2. Novbr. 1904 heimgegangen) zur Teilnahme an den vom Deutschen Stenographenbunde „Gabelsberger" zu veranstaltenden Beratungen über die zukünftige Gestaltung des Gabelsbergerschen Systems, beziehungsweise über die an der Systemurkunde vorzunehmenden Änderungen delegiert hat.

Die andere behördliche Kundgebung, deren Mitteilung für die Schulgeschichte von Bedeutung ist, stammt aus dem Königreich Sachsen. Hier verlangte das Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts in einer Generalverordnung an die Direktionen der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Seminare unterm 8. August 1904 eingehenden Bericht darüber zu erhalten, „wie sich der Unterricht in der Stenographie nach der durch die Generalverordnung vom 27. Oktober 1902 eingeführten Systemurkunde der Gabelsbergerschen Stenographie im Vergleich zu dem Unterricht nach der früheren Systemform gestaltet, insbesondere

ob eine Erleichterung des Unterrichts dadurch eingetreten ist, ob die Schüler leichter und schneller zur sichern Beherrschung der stenographischen Schrift gelangen, ob die Fertigkeit im Lesen und Schreiben gewonnen hat oder ob und gegebenen Falles bei welchen Teilen des Systems sich Nachteile und Schwierigkeiten für den Unterricht gezeigt haben". Diese Taten der beiden Unterrichtsbehörden begrüßen wir als das Morgenrot einer neuen und bessern Zeit, in welcher der durch die Systemurkunde hervorgerufenen Verschiedenheit in der Behandlung des stenographischen Unterrichts in den drei Ländern Sachsen, Bayern und Österreich ein Ende bereitet werden wird und die Stenographieunterricht erteilende Lehrerschaft nicht mehr abhängig sein wird von den Beschlüssen des Deutschen Stenographenbundes, dessen Intelligenz und Erfahrung auf dem Gebiete der Unterrichtserteilung doch nicht im entferntesten an die Fülle der Kenntnisse und den Schatz der Fertigkeiten der durch die Ministerien vertretenen Lehrerschaft heranreicht. Der Hüter des Erbes des Münchener Meisters kann in Zukunft niemand anders sein als der Staat in der Oberaufsichtsbehörde, welche alle äußeren und inneren Angelegenheiten der Schulen regelt. Er war es, der den Unterricht in Stenographie in die Schulen eingeführt hat, er ist es, der die Lehrer anstellt und bezahlt und der die Aufsicht führt, und ihm allein steht so auch das Recht über vorzunehmende Änderungen zu. So ist der Notschrei der sächsischen Lehrerschaft, die seinerzeit, leider verspätet, um Ablehnung der Systemurkunde und um Verschonung mit den Änderungen bat, nicht ungehört verhallt, und es ist gegründete Hoffnung vorhanden, daß für die dem stenographischen Vereinsleben gänzlich fernstehenden Stenographielehrer dadurch befriedigende und annehmbare Zustände geschafft werden, wenn die Machtsphäre des Bundes in Systemfragen ganz und gar auf die Unterrichtsbehörden übertragen wird. Die stenographische Entwicklung führt mit Notwendigkeit dahin. Der dadurch vielleicht geschaffene Übelstand, daß der Stenographentag zur Bedeutungslosigkeit herabgewürdigt werden könne, wird zu ertragen sein. Der frohe Ausblick in die Zukunft, den die ministeriellen Kundgebungen gewähren, enthebt uns der Aufgabe, über das Für und Wider die Systemurkunde, wie dies in den Aufsätzen der Zeitschriften des Jahrganges 1904 niedergelegt worden ist, zu berichten. Wir finden in diesen Arbeiten, auf die wir in dem vorliegenden Berichte bei Besprechung der „Systemurkunde" S. 541 zu sprechen kommen, die verschiedenartigsten Auffassungen und Stellungnahmen. Wie heftig auch die Polemik geführt wurde, so ist doch gegenwärtig, nachdem man sich nichts mehr zu sagen hat, der Wunsch nach Ruhe allerwärts die vorherrschende Stimmung. Die heftigen Befehdungen, die scharfen Beurteilungen und oft maßlosen Anschuldigungen haben aber nicht den geringsten Nachteil hinsichtlich der Wertschätzung und Ausbreitung der Stenographie herbeizuführen vermocht. Im Gegenteil, zu keiner Zeit erfreute sich die Gabelsbergersche Stenographie im Staat und Gemeinde, bei Regierung und Volk so erhöhter Anerkennung wie gegenwärtig. Welche Ausdehnung die Unterrichtserteilung genommen hat, wird in den bei Besprechung des „Jahrbuches usw." beigebrachten Zahlen (s. S. 564 u. f.) erkenntlich gemacht. Hier sei uns nur der Hinweis gestattet, daß in der kleinen, etwa 10000 Einwohner zählenden Stadt des Berichterstatters unter den 7 Lehranstalten und Schulen sich nicht eine mehr befindet, an der nicht Gelegenheit, Stenographie zu erlernen, geboten würde. Betrug vor 25 Jahren die Zahl der Unterrichteten 25—30, so ist diese gegenwärtig auf 150 ge-

stiegen. So wie hier, ist es auch allerwärts im Königreich Sachsen. Die in Österreich erscheinenden stenographischen Zeitungen haben wiederholt auf die anschwellende Ziffer der in Bürgerschulen Unterrichteten aufmerksam gemacht, eine Ziffer, die mit jedem Semester sich um ein Beträchtliches erhöht.*)

Diese Ausbreitung der Stenographie kommt auch in dem Anwachsen der Literatur zum Ausdruck. Im Berichtsjahre sind neben den Zeitungen zirka 120 Bücher, Schriften und Hefte erschienen, deren Inhalt zum stenographischen Unterricht in Beziehung steht. Sehr erfreulich ist hier die zu machende Beobachtung, daß die beklagte Abmagerung der Lehrbücher, die immer dünner und winziger werdenden Leitfädelchen, in denen statt der Regeln nur in Depeschenstil abgefaßte Anmerkungen und die Sigel in einem Beispiel vorgeführt werden, diesmal zu den Seltenheiten gehören. Vielmehr sind unter den Neuigkeiten Lehrmittel, die in einer reichen Fülle der Darbietungen schwelgen, die einen Übungsstoff reichen, der kaum in der Zeit, welche der Erlernung der Stenographie gewährt wird, schulgemäß verarbeitet werden kann. Auch auf die methodische Ausgestaltung ist größerer Fleiß verwendet worden. Das Bestreben, den Lernenden möglichst bald in den Besitz des graphisch Wertvollen, der graphischen Werte gelangen zu lassen, ist ersichtlich. Schon bemüht man sich, eine Begründung und Anordnung der Schreibweisen so zu schaffen, daß sie sich gewissermaßen von selbst einprägen und nicht gegenseitig stören. All die Lehrmittel, welche weiter unten angezeigt und besprochen werden, bezeugen, daß ihre Verfasser unbedingt an den Prinzipien der „Berliner Schriftform" festgehalten haben. Abweichungen finden so gut wie gar nicht statt. Doch hat die Fassung des Wortlautes der Regeln, die Ausdrucksdarstellung der Schreibbestimmungen eine wesentlich andere, aber vorteilhaftere Form als die der Systemurkunde erhalten.

Literatur.

I. System-Urkunde, Lehrbücher, Methodisches. Stenographie in der Praxis.

1. „System-Urkunde." Deutscher Stenographenbund „Gabelsberger". Folge XI, Juni 1904. Sonderausg. Nr. 29. 2. Aufl. 50 S. Danzig 1904, Bundesbureau am Olivaer Tor 8. 50 Pf.

Im kurzen Vorworte bemerkt der Bundesvorsitzende Prof. Dr. Medem, daß, nachdem die 1. Auflage von 10000 Exemplaren vergriffen war, die Herausgabe einer 2. verbesserten Auflage sich nötig gemacht hatte. Da bei dem bekannten Sachverhalte jede materielle Änderung der „System-Urkunde" von vornherein ausgeschlossen war und demnach nur ein diplomatisch genauer Abdruck gerechtfertigt erschien, so wird besonders noch darauf hingewiesen, daß die Verbesserungen nur formeller Art seien und daß nichts an der System-Urkunde geändert worden ist, was nicht die Zustimmung der beiden königlichen stenographischen Institute zu Dresden und zu München gefunden hat. Für den „Pädagogischen Jahresbericht" besteht keine Nötigung zu untersuchen, ob für die Mit-

*) Hierzu vergleiche die im „Münchener Korrespondenzblatt" 49. Jahrg. S. 241 anläßlich des 50jähr. Jubiläums der amtlichen Einführung der Stenographie an den bayrischen Gymnasien gebrachten statistischen Nachweise.

wirkung der befragten und mitberatenden Körperschaften die rechtliche Grundlage vorhanden war, noch haben wir Kritik zu üben an der Fassung und Aufstellung des Regelwerkes und der Beispielsammlung, da die System-Urkunde kein Schul- und Lehrbuch ist und auch nicht vorgibt, es sein zu wollen, aber wir können unsre Anzeige nicht schließen, ohne nicht unsre Anerkennung darüber auszusprechen, daß die Mängel, die wir bei der Anzeige der 1. Auflage, (s. Pädagogischen Jahresbericht 1902 S. 575) veranlaßt durch die unzureichende kalligraphische Vorführung, aufdeckten, nun vollkommen beseitigt sind, seitdem man Meister A. Schöttner zur Herstellung der Autographie herangezogen hat. Da die Fachlehrer gezwungen sind, sich eingehend mit der „System-Urkunde" zu befassen, so werden sie nicht verfehlen, die meist sehr ausführlich ausgefallenen Kritiken über die 2. Auflage der „System-Urkunde" nachzulesen. Mit etwas in Galle getauchter Feder beurteilt sie ein mit P. (Petzl?) Unterzeichneter im 4. Jahrgang der Österreichischen Blätter für Stenographie 1904 S. 165 und 196, während Johannes Leo in der Praxis des stenographischen Unterrichts Heft 10 und 11 Jahrg. 1903 die eingetretenen Änderungen zumeist zustimmend kritisiert und mit andern Beurteilungen darin übereinkommt, daß, soweit eine Änderung vorgenommen werden durfte, dieselbe zugunsten der Urkunde ausfiel.*) Die Beispiele sind vielfach vermehrt, unrichtige Schreibungen beseitigt und in bezug auf Wortlaut des Regelwerkes an mehreren Stellen kleinere stilistische Änderungen und Umstellungen vorgenommen worden.

2. **H. Petzl** u. **A. Kahler**, Die neue Berliner Gabelsbergersche Systemurkunde kritisch beleuchtet. 3., erweit. Aufl. 51 S. Wien, Manzsche Hof- u. Univ.-Buchh. 75 Pf.

Mit Verzicht auf jede lieblose Polemik gehen die Verfasser bei ausgesprochener Vorliebe für die alte hergebrachte Form der Schrift den Vorführungen der „System-Urkunde", soweit diese Neues und Veränderteş darbietet, mit großer Gründlichkeit und gewisser Würdigung und Anerkennung der allerdings nur wenig von ihnen aufgefundenen und erkannten Vorteile nach. Es geschieht dies in einfachster und verständlichster Form. Mit unermüdlicher Schärfe folgen sie den Gedankengängen der befehdeten Schrift, sachlich prüfend und Schritt für Schritt widerlegend. Das Endresultat der Untersuchung wird in die Behauptung zusammengefaßt, daß die vorgenommenen Abänderungen tief einschneidender Natur und so zahlreich, zuweilen so kompliziert sind, daß auch ein tüchtiger Stenograph nur durch ein eingehendes und langwieriges Studium in die Lage versetzt werden kann, diese neue Stenographie anzuwenden. Man muß also hier von einem wirklichen und unvermeidlichen Umlernen sprechen. „Was ist aus Gabelsbergers genialster Schöpfung geworden? Eine trockene, geistlose Sammlung von Regeln, ein mechanisches Schema zur Anfertigung von Kürzungen einzelner Wörter! „Die Kunst muß Handwerk werden" dürfte man als Motto darüber setzen, und daher ist die gebrauchte Bezeichnung „stenographisches Banausentum" vollständig am Platze." Es war anzunehmen, daß eine solche Kritik, bei der das Scheidewasser in einem solchen Maße, daß schließlich alles

*) In Betracht kommen ferner die Aufsätze: Von der neuen Schriftform und die Redeschrift der Systemurkunde, s. Allgem. Deutsche Stenographenzeitung S. 10, 27, 65, 81; 41, 57, 73, 89, 105, Jahrg. 1904 und Stenogr. Bl. aus Tyrol Nr. 6, 1904. Handwerk, Kunst und Wissenschaft i. d. St.

aufgelöst werden mußte, gebraucht wurde, Widerspruch erfahren würde, und dieser ist denn auch reichlich und hie und da nicht ohne Begründung erfolgt. Die von Paul Straßner verfaßten erbitterten Besprechungen der Petzl-Kahlerschen Kritik der System-Urkunde ziehen sich durch den ganzen 19. Jahrgang der Deutschen Stenographen-Zeitung, daneben nehmen die „Mährisch-Schlesischen Blätter für Stenographie" die kühnen Kämpen in Schutz, die wiederum in den Österreichischen Blättern für Stenographie Jahrg. 1905, März, in lang ausgesponnenen Aufsätzen auf die Entgegnungen P. Straßners zu antworten verstehen. Man ist nicht wenig erstaunt über die Schroffheit der in diesem Für und Wider niedergelegten Gegensätze. Das eine hat diese literarische Fehde aber doch zur Gewißheit gebracht, daß die Verbesserungsbedürftigkeit der System-Urkunde niemand mehr in Abrede stellen kann.

3. **H. Grünschloß**, Stenographisches Lehr-, Übungs- u. Nachschlagebuch (Verkehrsschrift). Neue Lehrweise. System Gabelsberger (nach dem neuesten Stande). VIII u. 156 S. Leipzig 1903, F. A. Berger. 2 M.

Unserm beifälligen Urteil über das Lesebuch geben wir zunächst Ausdruck durch das Lob: Druck, Autographie und Papier sind annehmbar und recht gut und das Übungsmaterial so außerordentlich reichhaltig, daß die verschwenderische Fülle, mit der hier Stenographie dargeboten wird, geradezu auffällig erscheint. Wenn das, was hier zum Lesen geboten wird, auch geschrieben werden soll, und das muß doch geschehen, um orthographische Sicherheit herzustellen, so dürfte die für die Erlernung der Stenographie in den Schulen verfügbare Zeit kaum reichen. Was die Anordnung des Lehrgebäudes verlangt, so ist dieselbe ziemlich abweichend von vielen anderen Lehr- und Lernbüchern getroffen. Das aufgetischte Vielerlei läßt die methodischen Gesichtspunkte schwer erkennen. Wir begegnen schwierigen Einzelheiten, die auf einer späteren Stufe gelehrt werden sollten. Die Darbietung der Hauptsachen wird wieder unterbrochen und gestört durch Herbeiziehung des Minderwertvollen. Es wird uns durch diese Auseinanderzerrung des Zusammengehörigen unmöglich gemacht, den Plan, der schrittweise und anschaulich das Lehrgebäude vorführen soll, zu skizzieren. Peinlich berührt die schon auf S. 5 gegebene Tabelle von 82 Schriftzeichen, welche bei der „Entzifferung" des folgenden Lesestoffes zu benützen sind. Unter den Buchstaben der Wörter dieses Lesestoffes stehen nun Ziffern, die sich teilweise wie fünf- und sechsstellige Zahlen präsentieren und in Beziehung zur Tabelle stehen. Wir danken für diese Art, den Anfänger lesen zu lassen. Haben denn die Leseübungen für Anfänger der Enträtselung verwischter unkenntlich gewordener Inschriften zu gleichen? Handelt es sich um Erschließung des Sinnes oder um geistige Aufnahme und Sammeln der Buchstaben zu Silben, Wörtern und Sätzen? Trotz dieser Ausstellungen bleibt der „Grünschloß" eine gründliche Unterweisung, und die getroffene Fürsorge fortgesetzter Wiederholung soll noch besondere Anerkennung finden.

4. **P. Petzoldt**, Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie nach den Berliner Beschlüssen für den Vereins- u. Schulunterricht. Redeschrift. 28 S. o. J. u. O.

Der Verfasser geht in den ersten Abschnitten von Sigeln aus, um dem Anfänger Träger und Stellung der Kürzung als etwas ihm Bekanntes zu zeigen. So führt er den Schüler rein induktiv in die Welt der Kürzungen ein. In dem darauffolgenden Lesestoff, dem ein durchaus

vornehmer Charakter eigen ist, zeigt er methodisch und systematisch gruppierte Kürzungen, deren Eindeutigkeit sich mit zwingender Notwendigkeit dem Lernenden ergibt, und die geeignet sind, das Gefühl für Deutlichkeit und Ausgiebigkeit der Kürzungen auszubilden. Dem Lesestoff folgen Aufgaben und Fragen, deren Lösung und Beantwortung auf das Verständnis und die innerliche Verarbeitung des klar Geschauten ausgehen. An der Hand der Fragen werden die Regeln entwickelt, deren Fassung sich sogar zu einer Art von arithmetischen Formeln verdichtet. So sehen wir, daß die allbekannten vortrefflichsten Grundsätze alles Lehrens immer mehr und mehr in den Anweisungen zur Erlernung der Stenographie zur Geltung und Anwendung gelangen. Die in Typendruck vorgeführten Schreibaufgaben und den Diktatstoff hätten wir dem Verfasser gern schenken wollen, dafür wäre uns eine Fortsetzung der „13 Abschnitte" mit der so lehrreichen Vorführung der in Redeschrift gegebenen Stenogramme erwünschter gewesen. Allzu peinliche Bestimmungen und Auslassungen darüber, in welche Rubrik die angeschaute und kennen gelernte Kürzung einzuordnen ist, wird man doch nicht durch die ganze Dauer des Kursus anstellen dürfen. Dem Schüler könnte sonst die Beschäftigung mit der Redeschrift zu wenig anziehend, ja verekelt werden. Den Verfasser bewahrt zwar seine anschaulich werbende Lehrkraft vor solchem Mißgeschick, aber wir fürchten, es möchte anderwärts, wenn solches Formelwerk gar zu einseitig betont wird, geschehen. Daß hier ein reich befähigtes Lehrtalent zum Worte kommt, bezeugen die Vorführungen und die geforderten unterrichtlichen Maßnahmen.

5. Dr. **Ferd. Rueß**, Lehrbuch der Stenographie nach dem System Gabelsbergers. I. Teil. V u. 84 S. II. Teil. 92 S. Bamberg 1904, C. C. Buchner. 2,80 M.

Es gibt doch noch mehr im Gabelsbergerschen Lager Verfasser von Lehrbüchern, die den Mut besitzen, an Stelle der mangelhaft ausgestatteten, dürren und winzigen Leitfäden und Lehrbüchlein eine erschöpfende, durch ein umfangreiches Buch sich hindurchziehende vollständige Darstellung des Systems mit kraftvoller Anschauung und einem reichen Schatz von wohldurchdachtem Übungsstoff zu setzen. Dr. Rueß hat diesen Wurf auch gewagt, und er ist ihm wohlgelungen. Er sah es, nachdem er vom Verleger den Auftrag erhielt, ein Lehrbuch herzustellen, als seine besondere Aufgabe an, die wichtigsten Teile des Systems, die Lehre von der Vokalisation, von den Vor- und Nachsilben und der Wortzusammensetzung eingehender, als es gewöhnlich geschieht, zu behandeln und — dies ist der Hauptvorzug seines Buches — mit zahlreichen Beispielen zu belegen. Die praktische Anlage der Darbietung verrät sich auch in den ab und zu gegebenen Ratschlägen, die neben den feststehenden Regeln gleich mit erscheinen. Die Fassung derselben ist von einer Klarheit neben bündiger Kürze, die keine Zweifel und Mißverständnisse aufkommen läßt und durch Einfachheit des Ausdrucks besticht. Es werden anfangs nur Wortbeispiele vorgeführt. Wer dagegen Widerspruch erhebt, der soll doch bedenken, daß ein Schüler am Anfang des Lehrkurs kein höheres Ziel zunächst kennt, als die Namen seiner Mitschüler stenographisch wiederzugeben. Worin bestehen doch seine Notizen? Sind es nicht allerlei lose Namen, Büchertitel, Überschriften, Angaben über gemachte Geldausgaben, die er anfänglich stenographisch skizziert? Die verfrühte Vorführung von Satzbeispielen nötigt schon am Anfang zur Kenntnisnahme der Sigel und erhöht so die Schwierigkeit des Erlernens. Erst wenn das Formengedächtnis erstarkt und der Sinn für das Stenographische

geweckt ich, schreite man zu der kürzeren Darstellungsweise, wie sie in den Sigeln sich darbietet. Damit der Lernende stets Regel und Beispiel nebeneinander hinlegen und miteinander vergleichen könne, wurde das Buch in zwei Teile getrennt, deren erster in Buchdruck die Regeln und Aufgaben enthält, wogegen im zweiten in möglichst genauer und deutlicher stenographischer Lithographie die Wortbeispiele und Leseübungen vorgeführt sind. Der Aufbau der Darbietung geschieht in streng systematischer Weise mit all ihren Vorzügen und Nachteilen. Bei der Durchsicht drängte sich uns der Gedanke auf, daß der Anfänger zu viel von den Verbindungen der Zeichen zu wissen bekommt, die er zunächst doch nicht einübt und anwendet usw. Manche der Schriftbestimmungen (S. 34, 3—5) wird nicht verständlich werden, wenn nicht zugleich auf die Wörter hingewiesen wird, bei deren Schreibung sie Anwendung gefunden haben. Bei Erwähnung der Darstellung der zusammengesetzten Wörter, wie sie früher bewirkt und gefordert wurde, hätten, da einmal der Sache Erwähnung geschah, Beispiele vorgeführt werden müssen, damit das Verkehrte, das weniger Empfehlenswerte, das Irreführende oder gar jetzt als fehlerhaft Geltende auch erkannt werde. Wenn einmal Kontroversen Gegenstand des Unterrichts werden, dann muß auch das Urteil des Schülers angerufen werden, und er muß bei Betrachtung vorgeführter Schreibweisarten Gelegenheit zur Aussprache erhalten. Einige Mitteilungen über den Erfinder der Stenographie und seine Kunst hätten schon in den Leseübungen Platz finden sollen, zumal das Buch an einigen Stellen der „System-Urkunde“ gedenkt, eines Begriffes, der den Schülern, die mit den Vorkommnissen auf stenographischem Gebiete nicht betraut sind, doch sonst unerklärt und fremd bleibt. Der Verfasser legte an die Wiedergabe der stenographischen Schrift den Maßstab absoluter Richtigkeit und peinlichster Anbequemung an das in der System-Urkunde Gebotene. Wenn er sich auch Eigenheiten und Eigentümlichkeiten bei seiner Gestaltungsweise gestattet, im großen ganzen bietet er mit seinen Ratschlägen und Fingerzeigen Erprobtes, Richtiges und anerkanntes Gute. Nur hinsichtlich der Deutung des Zeichens für den Tausender möchten wir Einspruch erheben. Es ist nicht das Zeichen für Fuß oder Minute, sondern die Abkürzung von t (ausend), darum ist es gleichmäßig stark und nicht zugespitzt (kein Keilstrich) darzustellen. Doch diesem ausgereiften Werke gegenüber ist eine ins einzelne gehende Kritik durchaus nicht am Platze, vielmehr ein kräftiger Hinweis, daß es in allen Systemsachen die eingehendsten und sichersten Auskünfte in einem gefälligen, wohl verständlichen Deutsch erteilt und eine allseitige Kenntnis der Stenographie vermittelt. Noch einmal sei auf die Reichhaltigkeit der Beispiele, auf die wohlgelungene Lithographie und auf den kernigen Inhalt der Sätze, der meist der Ausbildung des sittlichen Lebens, der vaterländischen Gesinnung und edler Begeisterung für die idealen Güter des Lebens dient, hingewiesen.

6. **Joseph Schiff**, Sigel und Vereinfachungen der stenogr. Korrespondenzschrift. Nebst den durch den Berliner Stenographentag 1902 eingeführten neuen Sigeln im Anhange. Mit einer Biographie Gabelsbergers. 29 S. Wien 1903, R. Heger. 25 Pf.

— — Kammersigel der Gabelsbergerschen Stenographie und Logische Kürzungen bei Fixierung bestimmter Redewendungen im formellen Geschäftsgange parlamentarischer Debatten. 31 S. Autogr. mit gegenübergestelltem Texte in Typendruck. Wien u. Leipzig 1902, Wilh. Braumüller. 50 Pf.

Beide Heftchen haben, was Übersicht, Schönheit und Deutlichkeit der Schrift anbelangt, alle Vorzüge aufzuweisen. Im erstgenannten

Schriftchen sind aber nicht alle Neuerungen hinsichtlich der Sigelbildung nachgetragen. Der Wert der 2. Schrift besteht in der anschaulichen Vorführung eines der Praxis des Landtagsstenographen entnommenen Stenogramms. Dieser „Anhang" bietet allerdings ein treues Bild von der Arbeit eines Kammerstenographen, aber sonst schießt die Schrift mit der Vorführung der im Parlamentarismus vorkommenden Wörter in gekürzter Schrift weit über das Ziel der Lehranstalten hinaus. Die Bedeutung von manchen der hier vorgeführten Figuren würden wir außer dem Zusammenhange nicht erkennen und deuten können.

7. **Wilhelm Scheel**, Der kleine Praktiker. Ein Handbüchlein für angehende Stenographen. 32 S. Osterwieck 1904, A. W. Zickfeldt. 50 Pf.

Außer den Sigeln und ihren Ableitungen werden in dem gefällig ausgestatteten Büchlein noch Ausdrücke aus Vorträgen und Verhandlungen, militärische Ausdrücke, Briefanfänge und -schlüsse in verschiedener Schriftgestaltung und 25 fremdsprachliche Zitate geboten. Die „Eigenschrift" und der Druck sind von vollendeter Schönheit, die Übersetzung fehlerfrei. Man könnte wünschen, daß die fremdsprachlichen Ausdrücke nach verschiedenen Wissensgebieten zusammengestellt und verteilt werden möchten. Die der Stenographie nicht entstammenden Zeichen für Christus, Majorität, parallel usw. hätten nicht wieder aufgewärmt werden sollen. Die Kürzung von Bücher, in der Tat, Honorierung usw. würden wir anders gestalten. Wo man eines solchen Hilfsmittels bedarf, wolle man sich seiner bedienen.

8. Dr. **Albert Schramm**, Stenographie nach dem System von F. X. Gabelsberger. (Samml. Göschen.) 141 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Daß wir unter den weltbekannten und gerühmten Bändchen der Sammlung Göschen auch ein solches vorfanden, welches in leichtfaßlicher Darstellung das Lehrgebäude der Gabelsbergerschen Stenographie jedermann verständlich vorführt, hat uns angenehm berührt. Die Einführung in die Anfangsgründe geschieht in sehr planvoller und überlegter Weise. Es werden nur wenige Buchstaben vorerst gelehrt, daran schließen sich leichte Leseaufgaben bestehend in Wörtern, nun treten die Konsonanzen, die Konsonantenverdoppelung, Vorsilben, Sigel-, Wandelzeichen usw. auf. An Anschaulichkeit läßt es die Einführung nicht fehlen. Die Schriftbilder der ersten Seiten sind übergroß und sehr deutlich gezeichnet, die Schriftbestimmungen bündig, kurz und gut. Mit Erläuterungen geht der Verfasser sehr haushälterisch um, was er jedoch lehrt, ist meist einwandfrei. Der Lesestoff ist leider zu spärlich bemessen. Viel lieber hätten wir es gesehen, wenn der in Typendruck dargestellte Diktatstoff in stenographischer Schrift gegeben worden wäre, dann würde die Armut an dem, was man in einem über Stenographie Aufschluß gebenden Werke in erster Linie sucht, nicht so verstimmend wirken können. Der Verfasser setzt wohl im Anfange recht wacker ein, schneidet aber am Schlusse nicht so glücklich ab. Wir vermissen für die von ihm vorgetragene Sache die fühlbare Wärme, den Lehrton, mit dem er den Mechanismus zum Organismus erheben würde. Vergleicht man die Darbietung dieses Schriftchens mit der, wie in anderen Nummern dieser Sammlung Kenntnisse und Belehrungen übereignet werden, so will es uns scheinen, als stünde der Verfasser nicht auf der Höhe des schriftstellerischen Könnens und pädagogischen Vermögens seiner Mitautoren. Seine Arbeit gestattet so wenig tiefere Blicke in die Werkstätte der geistigen Arbeit des Münchener Meisters zu tun, sie zeigt zu wenig die Macht und Größe und

die weltumspannende Herrschaft des Gabelsbergerschen Werkes. So wird z. B. von S. 128—137 ein Diktatstoff gezeigt, der nur Materien enthält, wie sie ein Landtagsstenograph zu bearbeiten bekommt, es fehlen aber in dem Schriftchen alle und jede Angaben darüber, mit welchen Mitteln es möglich sei, solche Ansprachen wortgetreu, dem Fluge des mündlichen Wortes folgend, zu Papier bringen zu können. Der Hinweis auf die erschienenen und erscheinenden Unterrichtsmittel, die zur Weiterbildung förderlich sein sollen, ist doch kein Ersatz für die unterlassene Vorführung der letzten Partien des Systems, welche es erst als das vorzüglichste, unerreichte und bis heute unüberbietbare und unübertroffene Verfahren, wie man seine Gedanken oder Gesprochenes in wünschenswerter Kürze schriftlich fixieren kann, erkennen lassen. In den gegebenen „Winken zur weiteren Ausbildung" sind Angaben, die mehr verwirren als sammeln und deren Richtigkeit nur für kurze Zeit Geltung hat. In den nächsten Jahren können Ereignisse und Vorkommnisse sie bereits überholt haben. Wie soll der Anfänger aufs Geratewohl das Richtige, das für ihn Passende finden? Dem Verfasser war hier die Möglichkeit und Gelegenheit gegeben, selbst den Führer zu spielen und das zu nennen, zu empfehlen und anzupreisen, was der in der Stenographie Unterrichtete oder der nur unzureichend Unterwiesene sich in der großen Schatzkammer aussuchen soll. Bei einer Neuausgabe biete man ja das noch Fehlende. Raum würde gewonnen, wenn die Schreibaufgaben und der Diktatstoff weggelassen werden, die auch keinen Zweck haben, wenn ihnen nicht die stenographische Übertragung folgt. Wird dieser Verbesserung sich noch eine erschöpfende Charakterisierung des Gabelsbergerschen Systems und eine volle nichts unbeachtet lassende Würdigung der Schule Gabelsbergers und ihrer Bedeutung anschließen, dann hat diese eine ihr würdige Vertretung in der Sammlung Göschen gefunden.

9. Dr. **A. Weiß**, Stenographie für Kaufleute. Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie für Handels-, Real-, Gewerbe- u. höh. Bürgerschulen, kaufmännische u. gewerbl. Fortbildungsschulen, sowie zum Vereins- u. Selbstunterricht. 38. Bd. der Modernen kaufmännischen Bibliothek von Dr. L. Huberti. 2. Aufl. X u. 162 S. Leipzig, L. Huberti. Geb. 2,75 M.

Das Buch, nicht Büchlein, wie das Vorwort fälschlich sagt, ist trefflich für den angehenden Kaufmann geeignet, die Stenographie gründlich zu erlernen. Es wählt zur Einübung der stenographischen Formen solche Stoffe, welche dem Anschauungskreise des Schülers entnommen sind, damit der Lernende die praktische Bedeutung der Kurzschrift und ihre Verwendungsfähigkeit für seinen künftigen Beruf gleich von vornherein erkennt und dem neuen Wissenszweig ein um so größeres Interesse entgegenbringt. Um einen guten Grund für stenographische Schönschrift zu legen, werden erst einige Vorübungen verlangt, unter denen man freilich die Einübung der Flammenlinie usw. vermißt. Nach Beendigung der Vorübungen wird zu den einzelnen Buchstabenformen übergegangen. Sämtliche Schriftzeichen werden sogleich vorgeführt, doch versichert der Verfasser, daß bei diesem Betriebe keinerlei Langeweile zu befürchten sei, weil mit jedem Buchstaben gleich die Mitteilung verbunden werde, für welche Worte die Buchstaben als Sigel dienen. Das weitere Verfahren charakterisiert sich als ein Darbieten von Musterbeispielen in einem oder mehreren Sätzen in stenographischer Schrift, deren Übertragung zunächst vollständig, später nur insoweit Neues darin vorkommt, in Kurrent angefügt wird. An diese Übertragungen schließen sich jedes-

mal „Erklärungen", die über die Eigentümlichkeiten der Schreibweisen die eingehendsten Aufklärungen bringen. Diese analytische Methode verlangt Selbständigkeit im Suchen und Finden der Regeln, welche aus den Musterbeispielen abgeleitet werden sollen. Es läßt sich nicht leugnen, daß alles, was auf solche Weise erarbeitet worden ist, haftet und unvergängliches Eigentum werden muß. Das Wort tritt sofort als lebendiger Teil des Satzes auf, daher wird auch gleich auf die Vorteile Rücksicht genommen, welche sich aus dieser Verbindung ergeben. Der Satzkürzungslehre ist in dem Lehrbuche die Beachtung geschenkt, welche ihr als der Krönung des ganzen Systems gebührt. Wenn den einzelnen Abschnitten die Sigel vorangestellt sind, so soll damit nur in unterrichtlicher Beziehung angedeutet sein, daß die Sigel Gelegenheit geben, an bereits Bekanntes anzuschließen und zu neuen Belehrungen überzuleiten. So liegt uns in diesem Lehrbuche ein Werk vor, das uns in ganz besonderem Maße dazu anregt, es zu empfehlen. Es ist wirklich ein Buch, das sein Geld wert ist, aus dem Tüchtiges gelernt werden kann. Wenn auch an einigen Partien die Zahl der Beispiele kärglich zu nennen ist, bereits Gesagtes und Erläutertes wiederholt erscheint, die Form der Darbietung der Beispiele in der Redeschrift von dem Wandel in den ausgetretenen Bahnen sich nur wenig unterscheidet usw., so muß doch das hier angewandte auf Grund langer und tiefgründiger Prüfung fußende Verfahren, dem Lernenden Gelegenheit zu geben, sich die Stenographie in der Weise anzueignen, daß ihre spätere Anwendung im kaufmännischen Berufe infolge der Eigenart des sprachlichen und stilistischen Ausdrucks keine Schwierigkeiten bietet, der Beachtung und Schätzung empfohlen werden. Die Autographie befriedigt, wenn sie sich auch nicht mit den Leistungen eines Schöttner, Creutzburg usw. vergleichen kann.

10. Dr. **Walther Reichel**, Vernunft und Regel. Ein Beitrag zur Lehre von der stenograph. Gesetzgebung. XI u. 116 S. Leipzig 1904, E. Zehl. 2 M.

In der Flut der erschienenen literarischen Erzeugnisse des stenographischen Büchermarktes bildet das Erscheinen dieses Buches die hervorragendste Nummer. Die Tat der Verabfassung und Herausgabe dieses Buches ward denn auch mit fast einhelligem Jubel begrüßt. Nicht eine der zum Teil recht ausführlichen und langatmigen Besprechungen unterließ es, das „Studium" dieser Schrift dringend ans Herz zu legen. Es ist freilich kein Buch, das man nach einmaligem Lesen beiseite legen kann, ja man kann annehmen, daß seine weit ausgeholten philologischen Erörterungen, die Auseinandersetzungen über psychologische Vorgänge beim Lernen und Schreiben, die auch dem Gebiete der reinen Idee angehörenden Gedankengänge nicht nach jedermanns Geschmack sein werden. Der Gedankengang der Abhandlung ist nun folgender: Die Grundsätze der Systemurkunde zeigen überall eine falsche Übertragung der Verhältnisse der Sprache und Langschrift. Die Vorlage will 1. weniger Regeln, weniger Schriftbestimmungen auf Kosten der Kürze und Schreibflüchtigkeit. Aber die Bestimmungen der Stenographie sind im Gegensatz zu denen in der Sprache begründet. Sie tragen entweder graphischen Bedürfnissen Rechnung, und diese Bedürfnisse sind fortwährend noch vorhanden, treiben von selbst zu ihrer Befriedigung und damit zur Abweichung von der Regel. Sie sind daher zwingend, prägen sich fast von selbst ein und brauchen keine Regel. Wo sie aber nicht zwingend sind, wie bei der Weglassung (Kürzung), ist meist auf Unterstützung des Gedächtnisses durch Anhaltspunkte Bedacht genommen, die aus der Natur der Laute, aus den Mundarten, aus der Vernunft usw. ge-

nommen sind. Die Vorlage will 2. feste Regeln und zwar a) feste Schreibweisen für jedes Wort. Sie steckt sich damit ein Ideal, das aus der Langschrift herübergenommen ist. Bei der Langschrift, vor allem der Druckschrift, spielt der Leser eine viel größere Rolle als bei der Stenographie, die meist vom Schreiber selbst wieder gelesen wird. Abweichungen zwischen den einzelnen Schreibern schaden nicht, wenn sie sich in mäßigen Grenzen halten. Eine Festsetzung der Schreibweise würde aber vielfach Willkürlichkeiten erfordern, die nicht nur schwer einzuprägen sind, weil das Gedächtnis keinen Anhaltspunkt hat, sondern auch schwer zu behalten, weil sie gegen Bedürfnisse verstoßen, die fortwährend zu einer unbewußten Überschreitung der Regel drängen. Die Auswahl zwischen den verschiedenen möglichen Schreibweisen hat nach Gesichtspunkten zu erfolgen, die man dem Lernenden an die Hand gibt. Solche Gesichtspunkte kennt die Grammatik nicht oder sehr wenig, und daher ist es ihr unmöglich, zweierlei als richtig zuzulassen; b) feste Schreibweise für möglichst viele Worte zugleich, um die fortwährende Wahl einzuschränken. Aber diese dem Kurzschreiber zu ersparen, ist so wenig möglich, wie dem Sprechenden und dem Langschreiber. Die Vorlage will 3. Folgerichtigkeit, Vollständigkeit, Genauigkeit. Auch hier sind die Inkonsequenzen der Kurzschrift im Gegensatz zu denen der Langschrift begründet und zwar durch die Natur der Zeichen; eben diese Zeichen heben durch ihre sonstigen Vorzüge die Nachteile wieder auf, die durch jene kleinen Ungenauigkeiten entstehen. Dies der Gedankengang Reichels. In dieser Kritik, daß die System-Urkunde von total verkehrten Gedanken ausgegangen ist, werden hier und da derbe Wahrheiten, doch ohne Erbitterung, mehr mit schalkhaft lächelndem Munde und eher mit leisem Anflug von Ironie vorgetragen und die Schwierigkeiten der Beurteilung der gegenwärtigen Lage mit vornehmer Ruhe und edler Besonnenheit, wie sie tüchtiges Können und Kennen verleihen, überwunden. Dazwischen aber werden auch wertvolle Winke für die Weiterbildung des Systems, treffliche methodische Lehren und Fingerzeige gegeben und interessante Streiflichter über die mögliche Verbindung eines großen Teiles des Stoffes der grammatischen Unterrichtsstunden, die vom Schüler gewöhnlich langweilig empfunden werden, mit der praktischen Stenographie geworfen. Überall veranschaulichen eingedruckte Schriftbilder die gedankenreichen Vorführungen, daneben finden sich zahlreiche Literaturvermerke, welche Hinweise auf die Akten des Systemsausschusses, auf Auslassungen und Behauptungen in den Schriften über Methodik des stenographischen Unterrichts und in den Vorreden stenographischer Lehrbücher und auf des Verfassers sprach-psychologischen Studien und Aufsätzen in dem Organ des Deutschen Sprachvereins enthalten. Vielmals werden auch Vergleiche mit konkurrierenden Systemen angestellt. Kurz, es ist nichts unterlassen, um die unumstößliche Wahrheit mit allen Gründen der Vernunft und Erfahrung zu beleuchten, daß die alte Schriftgestalt das Richtige getroffen hat, wie es auch nicht wundernehmen darf von einer Schöpfung, die nicht einseitigem Doktrinarismus entsprungen ist, sondern der Erfahrung, und, gestützt auf die Erfahrung, von einsichtigen Männern erst vor fünfzig Jahren einer gründlichen, nicht überstürzten Prüfung unterworfen worden ist unter (vielleicht zu großer) Berücksichtigung der gegnerischen Grundsätze, und die auch später noch die in Jahrzehnten gesammelten Erfahrungen auf dem Wege des Gewohnheitsrechtes in sich aufgenommen hat. Wahrhaftig, das Buch hat, um mit dem alten Fritz zu sprechen, gewiß seine Meriten. Gern kann man sich seiner Führung anvertrauen.

Selbst wer seinem kritischen Urteil nicht überall beizupflichten vermag und die Befürchtung nicht unterdrücken kann, daß die Ausführungen leicht zu einer Unterschätzung der Regeln des jetzigen Schriftsystems in ihrer praktischen und methodischen Bedeutung führen können, selbst wer seine Schlüsse, die er auf die praktische Anwendung der Regeln zieht, zu sehr gewagt findet und bemängeln muß, daß er aus den Inkonsequenzen Nachteile folgert, wo gar keine vorhanden sind, er kann und wird dem Verfasser die hohe Achtung nicht versagen. Sein Wohlgefallen an Klarheit in kleinen Dingen und in den höchsten Fragen machen sein Buch zu einem solchen, daß man es mit dem Eindruck aus der Hand legt, den besten Führer in der Behandlung der Systemfragen nun zu kennen. Man kann gespannt sein, wer nun auf dem Fechtboden erscheint und mit ihm die Klinge wechselt. Derbere Lungen und grellere Stimmen werden ihn nicht übertönen. Wir wünschen ihm um seiner Wahrheit willen viele nachdenkende stille Leser und den Erfolg, den es verdient.

11. **J. B. Klören**, Der Unterricht in der Stenographie. Kritische Darlegung u. psychologisch-pädagogische Begründung. 40 S. Berlin, F. Schrey. 80 Pf.

Von manchen ähnlichen Arbeiten unterscheidet sich diese Schrift vielleicht am meisten dadurch, daß in derselben nirgends bloße Theorie vorgetragen wird. Alles ist erwachsen aus der Praxis und speziell entstanden aus den Bedürfnissen langjähriger Einführung von Kursusteilnehmern in die Stenographie. Damit soll nicht gesagt sein, daß der Verfasser alles, was er lehrt, selbst gefunden habe. Was von bemerkenswerten Versuchen auf dem Gebiete dieser Unterrichtspraxis ihm bekannt geworden ist — und der Verfasser zeigt sich trefflich orientiert mit der Literatur, welche die unterrichtlichen Maßnahmen bei Erteilung des stenographischen Unterrichts nach Stolze-Schrey feststellen —, das macht er hier mit der nötigen Vorsicht dem Unterrichte nutzbar. Und so wird hier wenigstens nichts empfohlen, was nicht längere Zeit auf seine Brauchbarkeit geprüft und bewährt erfunden worden ist. Damit hat der Verfasser einen Beitrag zur Lösung der Frage durch Darlegung der bestehenden Verhältnisse und Vorschläge zu ihrer Besserung und zum weiteren Ausbau der Methodik des stenographischen Unterrichts geliefert. Seine stark subjektiv gefärbte theoretische Unterweisung wird ergänzt durch Anführungen aus Zeitungsaufsätzen, Schriften, Abhandlungen, in denen sich über die mancherlei Fragen, die hier in Betracht kommen, die führenden Geister aussprechen. Das soll kein Tadel sein. Denn niemand vermag auf dem Gebiete der stenographischen Methodik mit gleicher Selbständigkeit und mit gleichem Erfolg zu arbeiten, und der einzelne wird sich bescheiden müssen, überall ebensoviel oder mehr zu empfangen als zu geben. Das soll aber am Schlusse unserer Anzeige noch besonders hervorgehoben werden, daß kein Moment, welches bei der Unterrichtserteilung von einiger Bedeutung gilt, übersehen ist.

12. **P. Dürr**, Lehrerstand und Stenographie. Heft I der Stenographischen Zeitfragen. Sammlung von Vorträgen u. Abhandlungen aus dem Gebiete der Stenographie. 15 S. Stuttgart 1904, P. Hellriegel. 20 Pf.

Das Thema, welches hier ein württembergischer Stadtpfarrer mit Geist und offenkundigem aufrichtigem Wohlwollen für die Hebung des Lehrerstandes behandelt, ist bereits in mehr denn 10 Schriftchen und Heftchen schon Gegenstand der Darstellung gewesen, und es dürfte nun schwer fallen, neue Gedanken hierüber zu entwickeln. Die Art aber, wie

hier ein nicht dem Lehrerstand angehörender Stenograph alle die Vorteile aufzählt, mit welcher die hilfreiche Fee Stenographie den Lehrer, der sich ihrer zu bedienen versteht, überschüttet, hat ungemein viel Ansprechendes und Gewinnendes, zudem wird neben der Bedeutung der Kurzschrift für den Lehrerstand in ihren Hauptzügen noch die Frage beantwortet: Was hat die Stenographie zu erwarten und zu erhoffen vom Lehrerstande? Die Antwort ist gegeben durch die drei Worte: Ausbreitung, Weiterbildung und Hütung der Kunst. Hier wird besonders der Tatsache gedacht, daß der Ausbau der Methodik des stenographischen Unterrichts lediglich den seminaristisch gebildeten Lehrern zu danken ist. Wir können es verstehen, daß diese Ausführungen, welche den Mitgliedern des Schwäbischen Lehrerverbandes für Gabelsbergersche Stenographie zu Göppingen gelegentlich einer Festversammlung in einem Vortrage erstmalig zu Gehör gebracht wurden, solchen Beifall fanden, daß sie einer Resolution, die auch der hohen Oberschulbehörde vorgelegt wurde, zustimmten, „es wolle in den Lehrerbildungsanstalten (Präparandenanstalten) des Landes für den jüngsten Jahreskurs ein obligatorischer einjähriger Stenographieunterricht eingeführt werden". Bei aller Würdigung des praktischen Nutzens der Stenographie vermochte aber das Ministerium dem Gesuch eine Folge nicht zu geben.

13. **R. Kaul**, Die Stenographie im Dienste des Kaufmanns. Bd. 165 der Reuter-Bibliothek. 14 S. Dresden 1905, W. Reuter. 30 Pf.

Eine treffliche Schrift, welche Äußerungen hervorragender Chefs über die Wichtigkeit der Stenographie für Kaufleute und Beschlüsse der Handelsschuldirektoren bezüglich des Stenographieunterrichts in den kaufmännischen Fachschulen mitteilt und dabei zeigt, wie bei verschiedenen geschäftlichen Mitteilungen und Verrichtungen der Kaufmann sich der Stenographie so bedienen kann, daß die geistige Kraft von der mechanischen gelöst und für andere Zwecke frei gemacht werden kann. Möge es ein geflügeltes Wort werden, was hier in überzeugungsvollster Weise ausgeführt und dargelegt wird: „Die tüchtige Beherrschung der Stenographie ist das beste Mittel gegen Stellenlosigkeit." Es erübrigt nur noch, den Wunsch auszusprechen, es möchten die Verfasser der stenographischen Lehrbücher für Handelsschüler in ihren Lese- und Übungsstoff auch „Mitteilungen der Reisenden an ihre Firmen" aufnehmen und denselben eine solche Form geben, daß aus ihnen erkannt wird, wie solche stenographisch abgefaßte Berichte viel frischer und unmittelbarer ausfallen als bei Anwendung der Kurrentschrift.

14. **E. Clarck**, Was bietet die Stenographie dem Kaufmann bez. dem kaufmännischen Beamten? 11 S. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. 10 Pf.

Auch dieses gefällig ausgestattete Schriftchen zeigt die Wichtigkeit der Stenographie für den Kaufmann, indem es dem Leser einen Blick in ein kaufmännisches Bureau verstattet, wo soeben von stenographiekundigen Prinzipals, Prokuristen, Buchhaltern, Reisenden oder Agenten die eingegangenen Korrespondenzen erledigt werden. Weiteste Verbreitung verdient die S. 7 zu lesende Mitteilung, daß die „Stellenvermittelung des Deutschen Stenographen-Bundes Gabelsberger" jedem Schriftgenossen, welcher eine Fertigkeit von 150 Silben in der Minute (bei 10 Minuten Dauer) nachweist, Stellen mit einem Mindestgehalt von 1200 M. bezeichnet. Die Beigabe der statistischen Angaben begründet der Verfasser mit dem Hinweis, daß das System die meisten Vorteile bietet, welches sich der größeren Beliebtheit und der größesten Ver-

breitung erfreut. Zu den Gründen, warum man das Gabelsbergersche System erlernen soll, muß auch der noch hinzugefügt werden, daß keine Schule so hervorragend treffliche Lehrmittel, die mit dem stenographischen Unterricht gleichzeitig auch kaufmännische Kenntnisse fördern, besitzt als sie. Das ist gewißlich wahr!

15. **Otto Lessig**, Winke und Ratschläge für Leiter stenograph. Kurse. 16 S. Leipzig, J. Klinkhardt. Gratis.

Dem Schriftchen wird zu seinem Recht auf Anerkennung verholfen, wenn wir es als eine kurze, aber recht verständige Anleitung zur Erteilung des stenographischen Vereinsunterrichtes, dem das Meyersche Lehrbuch (siehe Pädagogischen Jahresbericht Bd. 49, S. 277) zugrunde gelegt ist, bezeichnen. Es werden auch fachmännisch vorgebildete Kursusleiter aus den Hinweisen und Fingerzeigen Gewinn ziehen können, denn die hier geforderten Maßnahmen seitens des Lehrers zielen auf ein bewußtes und sicheres Erfassen des Lernstoffes. Überall erfreut eine virtuose und durch sorgfältige Beobachtung entwickelte Begabung, sich in das geistige Leben der Kursusteilnehmer zu versetzen und durch das entwickelnde Verfahren ihr Denken anzuregen. Besonders gefallen die beigebrachten Beispiele, wie der Unterrichtgebende innige Beziehungen der Spracherscheinungen, des Schriftgebrauches, des Dialektes, der Sprechweise usw. herstellen kann. Wenn es uns der Raum verstattete, noch weiteres über das Schriftchen mitzuteilen, so würde es in der Richtung geschehen, wie hier Wege gezeigt werden, sprachliche Erscheinungen in Stoßkräfte für den Lernenden zu verwandeln, während der ungeschickte Lehrer sie oft hinter Glas und Rahmen einsperrt und vergilben läßt.

16. **Wilhelm Schickenberg**, Der Kurzschreiber. Organ zur Herbeiführung eines einheitlichen deutschen Stenographiesystems. I., II. u. III. Jahrg. à 12 Nr. 16 S. Hannover 1902/4, W. Schickenberg. 4 M.

Diese neue Zeitschrift sucht wie das „Archiv" auf die Schaffung und Anerkennung allgemein gültiger Grundsätze für die stenographische Systematik hinzuwirken und bestrebt sich, die auf dem Gebiete der kurzschriftlichen Theorie ihrer Klärung und Lösung harrenden Fragen in unparteiischer und objektiver Weise zu lösen. Ausgehend von dem Gedanken, daß „erst das geschichtliche Erkennen ein wohlbegründetes Urteil über den Wert unserer eigenen Systeme entstehen läßt", will es den Maßstab finden helfen, an dem der Wert gemessen werden kann, und mit dessen Hilfe es den Regierungen möglich ist, eine würdige und sachgemäße Auswahl unter den konkurrierenden Systemen zu treffen und das erwählte System durch Einreihung in den Lektionsplan der Schulen zum Einheitssystem zu machen. Er will gegen die ganze Unsinnigkeit, die in der Behandlung der stenographischen Frage als Partei- und Machtfrage liegt, energisch Front machen und Stenographen und Laien über das Unzweckmäßige des Systemkampfes aufklären. Die Aufsätze lassen das Streben recht gut erkennen, den Ausbau der stenographischen Theorie zu fördern, den positiven Teil des Programmes dieser Zeitung. Es finden sich darin Arbeiten, die von ernstem Nachdenken und redlichstem Bemühen Zeugnis geben. Wir nennen hier nur: „Sprachmalerei. Buchstäblich-Sinnbildlich. Unlösbare Probleme der stenographischen Theorie. Wissenschaft der Stenographie. Buchstäbliche Vokalbezeichnung und Anlaut-Vokalbezeichnung. Die rechtlichen Voraussetzungen für die Verwendung einer stenographischen Wissenschaft." An der Aufzählung der Titel müssen wir uns hier genügen lassen. Es haben namhafte Autoren

aus allen Schulen Beiträge geliefert. Besonders eingehend sind die Besprechungen neuer Systeme ausgefallen. In der Beurteilung der Vorgänge auf dem VII. Deutschen Stenographentag zu Berlin H. 8, S. 119 erkennt man, wie schwer es doch ist, unparteiisch zu bleiben. Die Ereignisse bestärken den Herausgeber in Anschauungen, denen er bereits des öfteren in Aufsätzen und Schriften Ausdruck gab, daß eine Einigung nur dadurch zu erzielen sei, wenn sich alle diejenigen, die sich über die Zwecklosigkeit und Unfruchtbarkeit des stenographischen Parteiwesens klar geworden sind, zusammentun und dann zu einer Verständigung über das beste System gelangen. Ob der „Kurzschreiber" selbst daran glaubt, daß dieser Weg die Einigkeitsbestrebungen zum sicheren Ziele führt? Wir sind doch da anderer Meinung. Alle Achtung vor wissenschaftlichen Untersuchungen, wenn ihre Ergebnisse nicht in krassem Widerspruch zu den Erfordernissen der Praxis stehen. Aber die letzten Jahrzehnte haben den Beweis erbracht, daß die tiefsinnigsten Theoretiker, die die umfangreichsten Erörterungen anstellten, die untauglichsten und unbrauchbarsten Systeme schufen, und daß ihre sogenannten wissenschaftlichen Ergebnisse die Entwicklung der stenographischen Praxis nicht gefördert, sondern nur aufgehalten hat. Wer in der Lektüre dieser Blätter einen Flug in die lichten Höhen der stenographischen Wissenschaft nimmt, der kehrt mit neuer Stärkung, Lust und Liebe zu der ihm bekannten Kurzschrift zurück, in der er das angewandt und verwirklicht findet, was in diesen tiefgelehrten Untersuchungen erst gefunden werden soll. Wir meinen alles Ernstes, wollte jemand einen lange im Lehramt tätigen Stenographielehrer zur Mitarbeiterschaft an all diesen Untersuchungen, deren Resultat ein neues und zwar das beste System sein soll, auffordern, er würde in Erkenntnis dieser unfruchtbarsten aller Studien ablehnen und bekennen: Die Würfel sind für mich gefallen. Wir bekennen mit Max Gondos, daß es sich doch fragt, wenn wir eine völlig ausgebildete und begründete Theorie der Stenographie auch ausgeklügelt haben, ob diese wissenschaftlich nunmehr anerkannte Grundsätze auch zu einer exakt vollkommenen Kurzschrift führen. Kann man den Wert eines Systems mit einer mathematischen Formel bestimmen? Man möge über die Fundamentalbegriffe der Graphik, der Vokalisation und der Kürzungsprinzipien die eingehendsten Erörterungen anstellen, vielleicht können hierüber Einigungen erzielt werden, aber die Resultate elektrischer Messungen über die Geläufigkeit, über Deutlichkeits-Untersuchungen zu einem maßgebenden Wertmesser zu machen, das widerstrebt der Gassenweisheit, daß das Schreibgeschäft doch ein sehr von der Individualität des Schreibenden abhängiges ist und daß ihr Unmeßbares dem Ausgeklügelten immer ein Schnippchen schlägt. „Sie spinnen Luftgespinste und suchen viele Künste und kommen weiter von dem Ziel."

17. **Praxis des stenographischen Unterrichts** in Schule u. Verein. System Gabelsberger. Organ des deutschen Lehrerbundes Gabelsberger. III. Jahrg. Herausg. v. Lehrer H. Joosten. Osterwieck 1904, A. W. Zickfeldt. 3 M.

Die Zeitschrift tritt mit Wort und Tat dafür ein, daß mehr und mehr der Unterricht nach dem Gabelsbergerschen System eine Förderung finde und für denselben immer neue Pflegestätten gewonnen werden. Sie ermöglicht einen weitgehenden Gedankenausdruck über die Methodik des stenographischen Unterrichts, denn sie öffnet ihre Spalten zu freien und sehr freimütigen, uneingeschränkten sachlichen Meinungsäußerungen, die kein starres Beharren auf einem einmal gewonnenen Standpunkt dulden mögen. Wenn sich jetzt die Verleger abgeneigt finden, Werke

über Methodik der Stenographie zu verlegen, so trägt diese Zeitschrift einen Teil der Schuld daran, da sie dieses Gebiet vorzugsweise pflegt und konkurrierende Bestrebungen fürchten macht. Wir gönnen ihr diesen Sieg. Neben den guten Arbeiten wie: Präparationen für den Unterricht in der Stenographie, Die neue Schriftform im Unterricht, Entwurf zu einer Lektion über die Stammkürzung seien die eingehenden Bücherbesprechungen noch hervorgehoben.

II. Lesestoff.

1. **Wil Richter**, Der Fortbildungsunterricht. Lese- und Übungsbuch der Gabelsbergerschen Stenographie (Korrespondenzschrift). Nach den Beschlüssen des Berliner Stenographentages 1902 für den Schul-, Vereins- u. Selbstunterricht bearb. Ausg. A für Lehrer. Ausg. B für Schüler. Mittelwalde 1904, Rud. Hoffmann.

Beide, sehr hübsch ausgestattete Werkchen sind zur Ausgestaltung des Fortbildungsunterrichtes oder der Wiederholungskurse bestimmt. Ausgabe B enthält lediglich Lese- und Diktatstoff, der ausnahmslos den praktischen Wissensgebieten entnommen ist und zu dem moderne Schriftsteller von gutem Klange in freundlicher Weise Beiträge hierzu gesteuert haben. Ausgabe A bringt dasselbe, enthält aber außerdem noch Fragen und Antworten, welche auf schwierigere Schreibweisen und besondere Verbindungen (Sigelbildungen usw.) Bezug nehmen und deren sorgfältige Einübung bezwecken. Diese Fragen und Antworten stehen in Typendruck den Stenogrammen gegenüber, und sie sind es, die uns nötigen, den Schriftchen warme Empfehlungen mit auf den Weg zu geben. Der Verfasser hat sich seit Jahren eingehend mit der Lehrmittelliteratur der Schule Gabelsberger beschäftigt, die Art und Weise der Übermittlung des Lehrstoffes gründlich studiert, geprüft und beurteilt (s. Pädagogischen Jahresbericht 56. Bd., Jahrg. 1903, S. 525, I, 1). Nun hat er selbst hier mit Hand angelegt und zeigt, welches Verfahren der Lehrer anwenden soll, um beim Unterrichte seine Mitteilungen und Schreibbestimmungen in inneren Zusammenhang zu bringen und dem Schüler zum Eigentum zu machen. Zeigt er auch keine durchaus neue Lehrart, so wendet er doch ein bereits bekanntes und geübtes Verfahren mit solcher Eindringlichkeit und so gewissenhaftem Ernste und peinvoller Umsicht an, daß diese seine Präparationen für stenographische Lehrstunden, wie wir die Ausführungen gerne nennen möchten, in mancher Hinsicht vorbildlich werden können. Wir finden hier einen praktischen Hinweis, wie ein Lesestoff in stenographischen Stunden zu behandeln ist und nach welchen Gesichtspunkten die gelesenen Schriftbilder hinsichtlich der Richtigkeit ihrer Gestaltung zu betrachten sind. Hier wird gezeigt, daß auch im Stenographieunterricht die Frage ein unersetzbares Bildungsmittel ist und daß es denn doch nicht damit allein getan ist, wenn die Schüler nur zum Lesen aufgefordert werden. Die Lektionen legen den Hauptdruck darauf, daß sich der Lehrer durch Fragen überzeugen soll, ob der Schüler die rechte Erkenntnis von der Schriftgestaltung des Gelesenen gewonnen habe, damit er die Grundlage für damit untrennbar verbundene selbständige schriftliche Wiedergabe findet. An der Fragweise des Verfassers wäre vielleicht auszusetzen, daß die Fragen nach dem „Warum" so sehr wenig erscheinen; ferner könnte doch hier und da bereits Behandeltes wieder herangezogen und nach ihm gefragt werden: Welche Wörter werden ähnlich wie das hier Geschaute geschrieben?

Auf welche andere Wörter läßt sich dieselbe graphische Eigentümlichkeit anwenden? Sonst sind die Fragen immer deutlich, bestimmt, einfach und kurz gestellt und sprachrichtig gebildet, wenn ihnen auch eine Eintönigkeit bannende Mannigfaltigkeit abgeht. Sehr zur Nachahmung ist zu empfehlen, wie Sigel und Abkürzungen eingeprägt werden. Hier ist der Grundsatz gerettet: Sigel sollen nur in Sätzen eingeübt werden oder in zahlreichen Verbindungen. Die „Eigenschrift" von Carl Creutzburg steht ganz auf der Höhe technischen Könnens und steigert den Wert dieser Lehrmittel. Was am Inhalte auszusetzen ist, sind nur Kleinigkeiten. Wünschenswert ist eine größere Gleichmäßigkeit in der Weglassung von Deklinationssilben usw. Geboten ist die Nichtbezeichnung des Doppel-m in einem Stoffe, den bereits ein in Stenographie Unterrichteter fließend zu lesen verstehen muß. Die Bezeichnung mancher Silben als Zwischensilben werden Grammatiker anders deuten. L nach s oder f kann wohl tief gestellt werden, aber es darf nicht (f. Beispiel 14, Resultat) geschehen, da sonst ein anderes Buchstabenzeichen entstünde. Nach der System-Urkunde sind die Beispiele: anderswo, Termin usw. nicht richtig dargestellt, also nicht hoffähig. Wir schließen unsere Anzeige mit einer nochmaligen Empfehlung des Buches. Möge das in ihm gezeigte Verfahren vielen Lehrenden ein Vorbild werden, doch ihnen niemals Anlaß geben, die Erläuterung und Befestigung des Stoffes durch ein nur äußerliches, breites Abfragen besorgen zu wollen.

2. Dr. **Karl Thies**, Fortbildungsbuch für Gabelsbergersche Stenographen. Lese- u. Übungsstoffe für Verkehrs- u. Redeschrift, zugleich Lehrbuch der Redeschrift. Ausg. B. I. II. Verkehrs- u. Redeschrift. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. 1,75 M.

Zum Verständnis der Anlage und Einrichtung des nachfolgend besprochenen Lehrmittels wolle man die im vorjährigen Jahresbericht auf S. 551 erschienene Besprechung der Ausgabe A vergleichsweise heranziehen und vormerken, daß die Ausgabe B den Typendruck der Ausgabe A in stenographischer Schrift enthält und umgekehrt. Wie in Ausgabe A, so wird auch in dem vorliegenden Lesebuche (Ausgabe B) ein ausreichendes Material zur weiteren Fortbildung bis zur Beherrschung der Redeschrift geboten, ein sorgfältig ausgesuchter Übungsstoff, der die Benutzung anderen Stoffes, wie er in Heften und Zeitschriften vorliegt, vollständig überflüssig macht. Die Anordnung ist so getroffen, daß ein planmäßiges Ansteigen vom Leichteren zum Schwereren ermöglicht wird. Diese Lektüre vermittelt nicht allein Wissen, sondern dient auch der Ausbildung des sittlichen Lebens, der vaterländischen Gesinnung und des künstlerischen Gefühls und erfüllt mit Begeisterung für die idealen Güter des Lebens. Was die stenographische Gestaltung anbetrifft, die noch bei einem solchen Lehrmittel in erster Linie der Beurteilung unterliegt, so muß der Überzeugung Ausdruck gegeben werden, daß der Verfasser, ein Meister auf seinem Gebiete, gefeit gegen Schreibverstöße und Versehen ist und mit glücklicher kundiger Hand nachahmenswerte Stenogramme vorführt, die immer tiefer in den Reichtum der Kürzungsweisen einführen. Der Autograph, Herr Schöttner, hat sich in diesem Werke wieder ein schönes Zeugnis autographischer Geschicklichkeit ausgestellt. So verdient das gut ausgestattete und preiswürdige Buch die beste Empfehlung, das ist unsere Überzeugung, wenn wir alle die Vorzüge dieses Lehrmittels zusammenfassen. Der Verfasser hat die rechte Bahn eingeschlagen, wenn er einen selten reichen und methodisch gegliederten Lesestoff bietet, dem nicht der

Vorwurf zu machen ist, daß sich zu wenig Beispiele in den einzelnen Stücken finden, um die Schreibbestimmungen recht zu veranschaulichen. Die Übungen, welche die Kenntnis der Redeschrift vermitteln, sind so ausgedehnt und mannigfaltig, daß bei einer gründlichen Benutzung des Lehrmittels eine Ausbildung in der höchsten Fertigkeit im Stenographieren erzielt werden muß, die auch bald in dem Schüler das Gefühl dafür erweckt, ob eine Kürzung praktisch ist oder nicht.

3. **Franz Wilking**, Stenographisches Lese- und Diktierbuch für Fortbildungskurse in der Gabelsbergerschen Stenographie. 64 S. Wolfenbüttel, Heckners Verl. 30 Pf.

Der Inhalt setzt sich zusammen aus 19 Lesestücken, die in Verkehrsschrift und aus zweimal 14 Stücken, die in mäßig gekürzter und in stärker gekürzter Redeschrift wiedergegeben sind. Am Rande der Zeilen ist die Silbenzählung vermerkt. Die Zusammenstellung des Inhalts entspricht in allen Abschnitten durchaus den Bestimmungen der Lehrpläne über die Beschaffenheit des Lesebuches. Das poetische Element kommt allerdings in der Flut der uniformen Prosa nicht zur Geltung. Die Druckeinrichtung ist derart getroffen, daß sie einen hohen Geschmack zu befriedigen imstande ist. Die vollkommene kalligraphische Schrift, der deutliche Druck und das kräftige Papier entsprechen allen Anforderungen der modernen Schulhygiene. Die einfache und dauerhafte und doch dabei geschmackvolle, ästhetisch-befriedigende Ausstattung und der erstaunlich billige Preis seien besonders hervorgehoben.

4. Dr. **A. Weiß**, Stenographisches Lesebuch für Handels- u. Realschulen. I. Teil: Verkehrsschrift. 175 S. 2,60 M. II. Teil: Redeschrift. 86 S. München 1904, M. Kellerer. 1,50 M.

Die Gabelsbergersche Schule besitzt in ihrer reichen Literatur auch solche Werke, deren Zweck darauf gerichtet ist, dem Lernenden neben dem stenographischen Studium zugleich eine Ausbildung in seinem Berufszweige zu bieten. Der Lehrstoff, Beispiele und Aufgaben sind aus dem betreffenden Fachgebiete geschöpft, für das sie in erster Linie bestimmt ist. Das Hauptgewicht legt diese Methode auf eine geschickte Auswahl der Lektüre, die den stenographischen Lehrgang nach der sachwissenschaftlichen Seite hin zu ergänzen hat. Eine ziemliche Anzahl von Lehrmitteln sind so ausgestaltet und erweitert, daß sie trefflich geeignet erscheinen, die kommerzielle Berufsbildung durch die Beschäftigung mit der Stenographie zu fördern. Das ist ein Moment, das geltend gemacht werden kann, wenn die Frage aufgeworfen wird: Welchem Stenographiesystem soll man sich zuwenden? Dem, würden wir antworten, welches den Lernenden über allerhand Fragen der Berufsbildung orientiert. Die beiden gleich trefflich ausgestatteten Lesebücher gehören in erster Linie zu der Gattung dieser sachwissenschaftlichen Lehrmittel. Sie lassen die Lesefertigkeit an Stoffen üben, die den verschiedensten Wissensgebieten entnommen sind, die aber im Lehr- und Unterrichtsplan einer Handels- oder Realschule von Wichtigkeit sind. Die Lektüre soll beitragen, den geschichtlichen Sinn der Jugend zu wecken, sie mit herzlicher Liebe für das mit den Geschicken unseres Volkes untrennbar verbundene Fürstenhaus zu erfüllen, sie zu begeistern für die Größe und Herrlichkeit unseres engeren und weiteren Vaterlandes. Der 1. Teil bringt die Lesestücke in der Verkehrsschrift. Im großen und ganzen läßt sich gegen die Auswahl nichts einwenden. Wer hegte bei solcher Zusammenstellung nicht

hie und da einen anderen Wunsch? Einem Aufsatz über Taten des tapferen Bayernheeres oder über die landschaftlichen Schönheiten Oberbayerns, über die Besonderheiten der Volksstämme usw. würden wir gerne begegnet sein. Was aber im 1. Teil auch geboten wird, belastet den Zögling nicht mit unverwendbarem Material, überall wird der Individualisierung der unterrichtlichen und erziehlichen Aufgaben gedient. Der 2. Teil des Lesebuches soll die einzelnen Abschnitte der Lehre von der Redeschrift begleiten und auf den verschiedenen Stufen entsprechenden Stoff bieten. Demgemäß bringt es Lektüre zur Stammkürzung, Formkürzung und gemischten Kürzung; auf jeder weiteren Stufe wurden selbstverständlich die schon errungenen Kürzungsvorteile fortgeübt. Jeder Abschnitt enthält Beispiele der betreffenden Kürzungen zuerst in einzelnen Sätzen, dann in kleineren oder größeren Lesestücken und endlich in Geschäftsbriefen. Den Schluß bilden ausgewählte Reden mit Anwendung aller Kürzungsvorteile und mit vorsichtiger Weglassung von Formwörtern. Die Wiedergabe einer Probe aus der geistlichen Beredsamkeit hätte vielleicht auch Platz finden können. Die Übertragung in die „Redeschrift" zeugt allenthalben von guter Schulung, Geschmack und Einsicht. Recht gut ist auch die von Mathilde Stapf besorgte Autographie. Sie nimmt sich auf dem gelblich getönten Papier recht angenehm aus. Die beharrliche Darstellung der alten Form für entsch, entschlüpft wird man nicht ungerügt lassen. Man sieht, wie tief die Gewohnheiten wurzeln. An einigen Schriftbildern wird man die geringe Auswölbung und die kurzen Unterlängen beanstanden. Die Einbände sind geschmackvoll und dauerhaft. Der Preis ist bei dem beträchtlichen Umfange niedrig. Den Schluß dieser Besprechung bildet eine nochmalige warme Empfehlung dieser Lehrmittel, die eine reiche Bildungsquelle dem Handelsbeflissenen bilden, da sie in eleganter anziehender Form die dem Berufsleben des Kaufmanns eigentümlichen Materien, geschäftlichen Ausdrücke und Phrasen berücksichtigen und so einen Beitrag zur Konzentration des Unterrichts darstellen.

5. Sammlung deutscher und ausländischer Dichtungen in Gabelsbergerscher Stenographie. Bd. I. Goethes Faust. I. Teil. 141 S. 1,25 M. Bd. II. Hermann u. Dorothea. 106 S. 1 M. Bd. III. Wilhelm Tell. Schauspiel von Fr. v. Schiller. 95 S. 1 M. Herausg. von Prof. Dr. E. Clemens, autogr. von A. Schöttner. Wolfenbüttel 1904 u. 1905, Heckners Verl.

Die Bändchen haben uns zwar zur Besprechung nicht vorgelegen, doch läßt sich nach den bisher bei der Verlagshandlung erschienenen Sachen vermuten, daß wir es hier nur mit gediegenen, preiswürdigen Erzeugnissen des Buchdrucks zu tun haben. Offenbar bereitet diese Sammlung deutscher und ausländischer Dichtungen eine Vereinigung von solchen Werken vor, welche vermögend sind, den Schüler näher in die großen Dichter unseres Volkes einzuführen. In diesem Kanon reiht sie nur solche Bücher ein, welche durch Inhalt und Form eine nachhaltig bildende Einwirkung auf das jugendliche Gemüt ausüben, deren Erinnerung die Flut aller übrigen Lektüre zu überragen vermag und die dadurch ihre hervorragende pädagogische Bedeutung bezeugen. Ein solches Unternehmen darf und muß des Beifalls aller sicher sein. Wir wünschen ihm den glücklichsten Fortgang, mögen aber mit unserer gemachten Erfahrung nicht zurückhalten, nämlich, daß die Schüler keine Lust zum Bücherkaufe zeigen, wenn man ihnen eine Klassikerausgabe zu kaufen zumutet, die sie für einen zehnmal billigeren Preis in den Editionen von Reklam, Meyer, Hendel usw. bekommen können.

6. Gabelsberger-Bibliothek. Serie E, F, G u. H. Sämtliche Hefte 16 bis 28 S., teilw. auch mit Illustr. Wolfenbüttel 1904/5, Heckners Verl. Subskriptionspreis 3 M. für 40 Bdchen.

Serie E. 41. H. Blankenburg, Aus den alten Erinnerungen eines russischen Offiziers. F. Rossy, Ein Studentenstreich. 42. Die Vorstellung. Illustr. Humoreske. 43. Im Quartiere, Manöver-Humoreske. 44. Theod. Körner, Woldemar. 45. Joh. Karl Aug. Musäus, Dämon Amor. 46. Graf Leo N. Tolstoj, Der erste Branntweinbrenner. Des Teufels Knecht. Das Korn. 47. Der Weckruf, Humoreske. Einfacher Verlust, zehnfacher Gewinn. 48. Goethe. 49. Die Öffnung der Kaisergräber im Dome zu Speier. 50. Natalie v. Eschstruth, Die Laune der Gräfin.

Serie F. 51. Paul v. Schönthan, Der Frack. 52. Fr. v. Schiller, Spiel des Schicksals. 53. M. Barzack, Der deutsche Herkules. 54. Wieland, Der Schmied. 55. Zoe v. Reuß, Silbersegen, Nov. 56. Heinr. Junker, Die Luft. 57. Zimbern und Teutonen, 113—101 v. Chr. G. Marbod, Kg. d. Markomannen. 58. Heinr. Junker, Die Elektrisiermaschine. 59. Gellerts letzte Weihnachten. 60. Ernst Reinh. Jahn, Sebastian Kruke oder Amors Hofapotheke.

Serie G. 61/62. Der närrische Maler. 63/64. Der Schlosser Peter. 65. Des Seemanns Frau. 66. De olle Pfeiffer un sine Wildswin. 67. Zu Kaulbachs Charakterbild. 68. Der große Meistersänger Hans Sachs. 69. Der hungrige Ritter. — Eine Schillerreliquie in Berlin. 70. Im Hauptquartier des Prinzen Friedrich Karl 1870.

Serie H. 71. Bei Gravelotte und Rezonville. 72. Das Radium. 73. P. Wesenfeld, Der Alte in Neuhaus. 74. Ein Hurrican in den westindischen Gewässern. 75. H. Ratzeburg, Schillers Jugend und seine Jugendwerke: Die Räuber; Die Verschwörung des Fiesko; Kabale und Liebe. 76. Spinoza. 77. Marizko, Die Slovakin. Erinnerungen aus dem Kriege 1866. 78. Ein offizieller Frack. 79. Schiller. 80. Ferd. Stolle, Nach 40 Jahren.

Bereits zum dritten Male macht der Pädagogische Jahresbericht auf die Herausgabe dieser kleinen, anständig ausgestatteten Bändchen empfehlend aufmerksam. Dem früher ihnen zuerteilten Lobe fügt er für diesmal noch die Bemerkung hinzu, daß mehrere, leicht am Titel erkennbare Hefte mit Vorteil im Schulunterrichte unmittelbar benutzt werden können. Sie bieten einen Stoff, der Vorstellungen vermittelt, die im Geistesleben der Schüler einen bestimmenden Einfluß ausüben und nicht nur dem speziellen stenographischen Bedürfnisse, sondern den von der Schule zu stellenden Forderungen nach Vermehrung des Gedankenschatzes Rechnung tragen. Dabei ist dem Inhalte große Verständlichkeit nachzurühmen in dem Sinne, daß der Leser nach einmaligem Lesen nichts mehr darin zu suchen übrig hat und eine Besprechung des sachlich ihm Fremden ausgeschlossen bleibt.

7. Stenographische Jugend-Bibliothek. Herausg. von Prof. E. Ahnert. Band 1—8. Sämtliche Hefte 16—32 S. Wolfenbüttel 1904/5, Heckners Verl. à Bd. 20 oder 25 Pf.

Bd. 1. Die Jacinto-Prärie. 2. Das Haus Gruit van Steen. Steffen Martes Schillerfeier. Unverhofftes Glück. 3. Graf Zeppelins Ritt in Feindesland. Aus den Feldzugserinnerungen eines Reservisten. Die Rose von Gorze. 4. Der stumme Ratsherr. 5. 210 Kilometer in der Stunde. 6. Als ich das erste Mal auf dem Dampfwagen saß. Eine Winternacht auf der Lokomotive. 7. Von der See. (Die beiden „Iltis". Seemannslos. Eddystone. Begegnung auf See.) 8. Deutsches Schauspiel zu Venedig. Die unheimliche Trauung. Der Dachs auf Lichtmeß.

Diesen schön ausgestatteten, mit dem Bildnisse Gabelsbergers auf silbernem Unterdruck geschmückten Bändchen kann man nur rückhaltloses Lob spenden. Wo sie in die Hände der Schüler gelegt werden, da werden sie, des sind wir sicher, zu selbständiger Beschäftigung mit der steno-

graphischen Lektüre anregen, und diese wird sie in der immer besseren Erlernung der stenographischen Schriftgestaltung mächtig fördern, so daß sie in kurzer Zeit befähigt sind, den in Stenographie niedergelegten Gedanken den vollkommensten lautlichen Ausdruck zu geben. Daneben wird auch diese Lektüre ihr Stilgefühl in Wort und Schrift stärken, ihr Wissen vermehren, Gemüt und Phantasie und vaterländische Gesinnung wecken, beleben und stärken. Der Auswahl, die ja immer etwas subjektiv sein wird, muß man allenthalben die Anerkennung gewähren, daß sie stets dem Maßstabe für das an sich Wertvolle und der Anschauungs- und Empfindungswelt der Jugend Zuträgliche gefolgt ist, wenn auch das poetische Element in der Flut der uniformen Prosa nicht immer zu seinem Rechte gekommen ist. Anerkennung verdient noch besonders die durch Gliederung und andere Hilfsmittel des Drucks erreichte klare Übersicht.

8. **Reuter-Bibliothek.** Bd. 161. **Fr. Grillparzer,** Der arme Spielmann. 48 S. 75 Pf. Bd. 162. Dr. **Herm. Schrader,** Scherz und Ernst in der Sprache. I. Sprache ohne Worte. II. Kraftausdrücke. 64 S. 1 M. Bd. 163. **E. Eckstein,** Maria la Brusca. 94 S. 1,25 M. Dresden 1904, W. Reuter.

Die gelben Bändchen der „Reuter-Bibliothek" gehören seit über einem Jahrzehnt regelmäßig zu den Erscheinungen, die jedes Jahr auf dem Tische des Rezensenten sich einfinden. Die Auswahl der hier in stenographischer Schrift wiedergegebenen Geschichten, Novellen, Abhandlungen usw. hat seitens der Verlagshandlung nicht nach den Gesichtspunkten erfolgen können, nach denen die Schätze einer Schülerbibliothek zusammengesetzt sein sollen. Es sind daher nicht immer die Bücher anzutreffen, die vorzugsweise gerade von den Schülern gekannt werden müssen, die nicht gelesen zu haben und mit ihnen unbekannt geblieben zu sein, für sie einen Makel bildete. Dennoch bietet jede Serie irgendeine Nummer, auf die empfehlend hinzuweisen, angenehme Pflicht des Berichterstatters ist. Diesmal ist besonders Bd. 162, Scherz und Ernst in der Sprache, hervorzuheben, er führt Lehrhaftes in einfach verständlicher und anregender Form vor. Dieser Lesestoff wird Veranlassung geben, den feinsten und tiefsten Regungen der Volksseele, wie sie sich in der Volkssprache offenbaren, nachzuspüren und sie nicht achtlos am Ohre vorüberrauschen zu lassen. Auch die beiden Erzählungen: Maria la Brusca und Der arme Spielmann können unbedenklich der reiferen Jugend vorgelegt werden, sie enthalten keinerlei Stellen verfänglichen Inhaltes. — Neben den Neuerscheinungen lagen auch noch neue Auflagen von früher erschienenen Bändchen vor. Nr. 2 Ausgewählte Humoresken von M. G. Saphir, 3. Auflage, Bd. 33. Zacharias Hasemeiers Abenteuer. Von Friedr. Gerstäcker, Bd. 50. Vom Nickel, der eingesperrt gewesen ist, und anderes. Von Peter Rosegger.

III. Geschichte. Neuausgaben älterer Stenographiesysteme. Statistik.

1. **Stenographischer Bericht** über den am 9. u. 10. August 1903 in Salzburg abgehaltenen 1. Bundestag. Herausg. von der Geschäftsleitung des „Allgemeinen Deutschen Stenographenbundes" (System Gabelsberger) vom Vorort Wien. 71 S. Wien 1904. Leipzig, E. Zehl in Komm. 85 Pf.

Der vorliegende Bericht ist eine genaue Wiedergabe der stenographischen Aufnahme des Protokolles, welcher den Verlauf des Salzburger Stenographentages feststellt. Die Veröffentlichung durch den Druck zu

allgemeiner Kenntnisnahme war um so dringender geboten, da die Reden, Verhandlungen und Beschlüsse des Stenographentages von einzelnen Personen zum Gegenstand gehässig-tendenziöser Darstellung und Kritik gemacht worden waren, denen gegenüber die authentische Feststellung der Wahrheit und des Frontwechsels, den einzelne, wie das Vorwort sagt, seit dem August 1903 ohne sachliche Begründung vollzogen haben, unerläßlich geboten erschien. Für die Geschichte des Unterrichts sind die Ausführungen (S. 8 usw.) des Vertreters für den Minister für Kultus und Unterricht bei seiner Begrüßung der Versammlung sehr bemerkenswert. Der Vertreter, Hofrat Dr. Kummer, bemerkte, daß die Zahl der jährlich in Österreich Unterrichteten größer sei als die Gesamtzahl der Unterrichteten in Bayern und Sachsen und daß die Unterrichtsverwaltung auch für die Einheitlichkeit des Unterrichts Sorge trüge und die Verfügung getroffen habe, daß jene Gestalt dem Unterricht zugrunde zu legen sei, die es durch die Dresdener Beschlüsse und in weiterer Ausgestaltung durch die Wiener Beschlüsse erhalten habe, eine Systemgestalt, innerhalb deren sich die wesentlichen Vorzüge des altbewährten Gabelsbergerschen Systems, die Formschönheit und Schreibflüchtigkeit erhalten habe. Weiter bemerkte der Vertreter, daß das Unterrichtsministerium den Ergebnissen der Berliner Beschlüsse gegenüber noch nicht die Überzeugung gewonnen habe, daß etwas für Jahrzehnte Dauerndes geschaffen worden sei und man es nicht für geraten gehalten habe, die Tradition des bewährten Systems zunächst in Frage zu stellen und damit die ganze stattliche, in Österreich entstandene stenographische Literatur zu entwerten.

2. Dr. **Chr. Johnen**, Die Stenographie im alten Köln. Nr. 2 der Schriften der Stenograph. Gesellschaft (Einigungssystem Stolze-Schrey) zu Köln (Rhein). 20 S. Berlin 1904, Gerdes & Hödel. 30 Pf.

Der gelehrte Verfasser hat es sich wohl kaum träumen lassen, daß sein „von ihm schnell geschriebener Beitrag für die Festschrift zum Rheinisch-westfälischen Stenographentag" eine so empfängliche Aufnahme und so beifällige Zustimmung aus allen Kreisen finden würde. Wir sind leider zur Lektüre der gediegenen Abhandlung erst dann gekommen, als der Verleger des Pädagogischen Jahresberichtes zur Abgabe des Beitrages mahnte. Indem wir nur hier auf die durchweg anerkennenden Besprechungen über das Schriftchen verweisen und bemerken, daß hier geschichtliche Mitteilungen von besonderer Wichtigkeit geboten werden, behalten wir uns vor, im nächsten Jahre noch einmal darauf zurückzukommen.

3. Kgl. Stenographisches Institut zu Dresden. III. Internat. Stenographentag (System Gabelsberger) in München 15.—18. Sept. 1904. Bericht herausg. von der geschäftsleit. Stelle des Internat. Stenographenverbandes. 123 S. u. 2 Lichtdr. Wolfenbüttel 1904, Heckners Verl. 2 M.

In diesem ansprechend ausgestatteten Bericht sind einige auf dem internationalen Stenographentag gehaltene und wiedergegebene Vorträge für die Geschichte des stenographischen Schulunterrichts von besonderem Wert, weshalb wir sie hier namhaft machen müssen. Prof. Bezenšek (Philippopel) sprach über die Entwicklung der Stenographie in Bulgarien während des ersten Vierteljahrhunderts (1879—1904). Bei seinem Hinweise auf einige markante Züge aus diesem Entwicklungsgange wird der Einführung der Kurzschrift in die Mittelschulen und ihrer Erlernung in Studentenkränzchen besonders gedacht. Noch eingehender und ausgiebiger in Bei-

bringung reichen statistischen Materials ist der Vortrag des Advokaten Dr. Goldberger (Prag). Er sprach über die: Förderung der Gabelsbergerschen Stenographie durch die Unterrichtsverwaltung in Österreich. Es ist in der Tat ein stolzes Bild, das der Redner über sein Vaterland Österreich betreffs der Pflege der Gabelsbergerschen Stenographie darbietet. Hier werden alle auf den Unterricht Bezug nehmenden Ministerialverordnungen angeführt, und die Frequenz der Stenographiekurse laut des Ausweises des k. k. Unterrichtsministeriums, zusammengestellt auf Grund der Programme der Anstalten und des Jahrbuchs, mitgeteilt. Es ist keine Tatsache, die bei der Einführung und der Regelung des Stenographieunterrichts in Betracht zu ziehen wäre, vergessen und unerwähnt geblieben. Seit der Besprechung der „Mitteilungen" von Josef Jahne in der Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen, VII. Jahrg., 3. und 4. Heft, S. 76—86 und S. 107—118, Stenographieunterricht in Österreichs Lehranstalten, ist uns kein Bericht mit so gründlicher Darstellung als wie der hier auf S. 19—30 verzeichnete vor die Augen gekommen. Sehr spannend sind die Mitteilungen über die Beratungen und Beschlußfassungen des Entwurfs eines Arbeitsprogramms für den Internationalen Stenographenverband, aufgestellt von Professor Gondos (Budapest), auf Grund welcher der III. Internationale Stenographen-Kongreß beschloß, ein Stammbuch des Gabelsbergerschen Systems herauszugeben, worin neben dem Muttersystem alle jene Übertragungen des Gabelsbergerschen Systems in Form kurzer, gedrängter Systemurkunden gesammelt werden sollen, welche in den betreffenden Ländern unterrichtlich oder durch Vereinstätigkeit Verbreitung gefunden haben. Auf die Realisierung der hier gefaßten Beschlüsse darf man mit Recht begierig sein; das wäre eine Schöpfung, mit der sich der Internationale Verband ein großes Verdienst um die gesamte Schule Gabelsbergers erwerben würde. Er würde dem Laienpublikum gegenüber einen Denkstein setzen für die Macht und Größe, ja für die weltumspannende Herrschaft des Gabelsbergerschen Werkes, und er würde nicht zuletzt der Fachwissenschaft dienen. Die weiteren Vorträge wie: Die Verfassung des Deutschen Stenographenbundes Gabelsberger, gehalten von Professor Dr. Medem, Die internationale Einheitlichkeit des Gabelsbergerschen Systems, von Advokat Dr. Fabro (Budapest), Verhältnisse der Gabelsbergerschen Stenographie in Griechenland, von Mindler (Athen), Eine neue Übertragung des Gabelsbergerschen Systems auf die französische Sprache von A. Signoret (Algier) von Professor Dr. Fuchs (Dresden), Welche Aussicht hat das Gabelsbergersche System gegenüber dem Pitmanschen, von Dr. Reichel (Dresden), nehmen weniger Bezug auf Tatsachen, über die in diesem Referate Mitteilungen gefordert werden müßten, sie sind aber alle recht lesenswert und enthalten für den Fachgenossen einen belehrenden, aufklärenden und zum Nachdenken anregenden Stoff. Auf die Beachtung weiter Kreise aber haben die Mitteilungen am Schlusse von S. 102—120 ein Anrecht. Sie enthalten eine eingehende Beschreibung über den würdigen Verlauf einer Feier am Grabe Gabelsbergers und über die Huldigung der Mitglieder des Stenographentages vor der Büste Gabelsbergers, deren Aufstellung in der Ruhmeshalle zu München kürzlich erfolgt ist. Was hier die Festredner (Prof. Geistl. Rat Alteneder und Prof. Dr. Clemens) tief empfunden und überströmenden Herzens gesprochen, das fand bereits begeisterte Zustimmung in der Fachpresse und ließ das im Lager herrschende gespannte Verhältnis vergessen und half das Streitbeil begraben. Man wird noch manchmal diesen

Reden und den die Situation richtig wiedergebenden „Ansprachen“ und die Bedeutung der Stenographie für die Gegenwart so trefflich würdigenden „Begrüßungen“, an denen der Bericht so reich ist, in den Lesebüchern der Zukunft wieder begegnen. Die Verfasser werden sich den dankbaren Stoff nicht entgehen lassen. Auf dieses Wiedersehen wird man sich nur freuen können.

4. **Caroli Aloisii Ramsay**, New vermehrte Tacheographia oder Geschwinde Schreibkunst / vermittelst welcher Ein jedweder die Teutsche Sprache so geschwinde schreiben kan / als selbe mag geredet werden. Von dem Authore selbsten auffs newe durchgesehen / verbessert / von allen Fehleren gereiniget und in wenig Regulen verfasset. Benebenst einem angehenckten Unterricht. Wie man durch eine kleine Übung gantz geschwinde zu dieser Kunst gelangen mag. 30 S. u. 1 Tab. Leipzig / bei Johann Fritzschen / 1679. Neu herausg. vom akademischen Stenographenverein nach Stolze-Schrey zu Berlin, 1904, 3 M., mit 1 Beil., enth. die Erweiterungen der 2. Aufl., 4 M. Tacheographia (Lat. Ausg. v. 1678) 3 M., mit 1 Beil., enth. ein erläuterndes Nachwort des Herausg. u. die schönen Titelkupferstiche der 2. u. 3. Aufl. 4 M. Stud. R. Bernhard, Charlottenburg, Bleibtreustr. 53.

Es ist eine ganz absonderlich wertvolle und schöne Gabe, die uns der Akademische Stenographenverein nach Stolze-Schrey zu Berlin auf unseren Rezensionstisch gelegt hat. Wie angenehm gestaltet sich hier die Berichterstattung, wenn auf Werke aufmerksam gemacht werden kann, die sich als die ersten stenographischen Lehrbücher, die überhaupt in Deutschland erschienen sind, darstellen. Diese Ramsaynachbildungen mit ihrer gelungenen Texteswiedergabe, ihren schlichten altmodischen Kartonumschlägen und ihrer veralteten Papiersorte sind im besten Sinne Prunkstücke und werden allenthalben das Entzücken der Buchliebhaber erregen. Die Bedeutung des Buches mit seinen Übersetzungen und Auflagen wird durch den Umstand dargetan, daß der sprachenkundige Verfasser der Tacheographia zweifellos von allen Vorläufern der modernen Stenographie auf dem Festlande Europas der interessanteste ist. Seine zur Reproduktion gelangte deutsche Ausgabe (erste Ausgabe v. J. 1678) ist im Original nur noch in 2 Exemplaren vorhanden, während die durch gewisse Erweiterungen noch wertvollere zweite Auflage v. J. 1679, deren vollständigen Titel*) wir oben angeführt haben, nach den Angaben Dewischeits, s. Der deutsche Stenograph, IV. Jahrg., 1904, S. 100, Ramsay redivivus, nur in einem Exemplare in Hamburg zu finden ist. Zu diesen beiden Ausgaben gesellt sich die für das Verständnis der Ramsayschen Tacheographie als Ergänzung sehr vorteilhafte, wenn auch nicht unbedingt erforderliche Nachbildung der ersten Ausgabe für die lateinische Sprache (1678). Von diesem Werke erschienen in den Jahren 1681 und 1684 neue Auflagen, die sich nur durch andere Titelblätter von der Erstlingsausgabe unterscheiden. Von Ramsay selbst rühren nur diese drei lateinischen und zwei deutschen Ausgaben her. Die Reproduktion ist in der Art bewirkt, daß zunächst je ein vollständiger Abdruck der deutschen und lateinischen Erstlingsausgabe hergestellt wurde, und daß ferner die Titelblätter, das Vorwort und

*) Der Titel der ersten i. J. 1678 erschienenen Schrift ist: Tacheographia. Oder Geschwinde Schreib-Kunst / vermittelst welcher Ein jedweder die Teutsche Spraache so geschwinde schreiben kan / als selbe mag geredet werden. Allen Kunstbegierigen zu liebe aufs Kürtzeste verfasset und an den Tag gegeben. Gedruckt im Jahr 1678.

die sonstigen Erweiterungen der 2. deutschen und der 2. und 3. lateinischen Ausgabe, mit kurzen Erläuterungen versehen, als besondere Beilagen hinzugefügt sind. Da im übrigen die verschiedenen in derselben Sprache erschienenen Auflagen nicht nur im Text, sondern auch in der Form (Typen, Kupfertafeln, Seitenziffern usw.) durchaus übereinstimmen, so hat es der Sammler in der Hand, sich mit Hilfe der Beilagen eine vollständige Kollektion der Neudrucke aller überhaupt erschienenen Original-Ramsayausgaben selber herzustellen. Die Bedeutung Ramsays als eines Pioniers der modernen Stenographie und die Bibliographie der sogenannten Ramsayliteratur bringt erschöpfend zur Darstellung Alfred Jung in seiner auf tüchtigen Quellenstudien beruhenden: Vorgeschichte der Stenographie in Deutschland während des 17. und 18. Jahrhunderts, S. 59—110 (s. Pädag. Jahresber. Bd. XLIII, S. 264). Mit dem Hinweise, daß in der „Tacheographia" sich auch die ersten methodischen Winke und bereits schon Schreibbestimmungen vorfinden, sei die Anzeige über diese beachtliche typographische Erscheinung beendet.

5. **Friedrich Mosengeil**, Stenographie, die Kunst, mit der höchstmöglichen Geschwindigkeit u. Kürze in einfachen, von allen anderen Schriftzügen völlig verschiedenen Zeichen zu schreiben. Für die deutsche Sprache erfunden von Friedrich Mosengeil. Eisenach 1796, bey August Krumbhaar. 47 S. u. 7 lithogr. Taf. (16 Ggr.) Neudruck, herausg. vom Akad. Stenographenverein nach Stolze-Schrey zu Berlin. 1903. 3 M.

Der hier vorliegende Neudruck des ersten selbständigen Lehrbuches der Stenographie von Mosengeil, welches die Periode der geometrischen Systeme in Deutschland einleitete, ist ein augenfälliger Beweis, daß der erwachte Forschungstrieb auf dem noch so wenig angebauten Gebiete der Geschichte der Stenographie sich in Schöpfungen betätigt, die nicht allein das Wohlgefallen stenographischer Kreise erregen, sondern auch von der Wissenschaft als bedeutsame Kundgebungen erkannt werden. Wer sich über das angewandte Verfahren des anastatischen, d. h. Auferstehungsdruckes unterrichten will, wie es möglich geworden ist, den i. J. 1796 erstmalig erschienene Buch in solcher Vollendung herzustellen, daß man meint, einen Erstlingsdruck vor sich zu haben, der wolle den lesenswerten Aufsatz im „Archiv für Stenographie", Jahrg. 1903, S. 251 einsehen, wo auch von zuständiger Seite bezeugt wird, daß die Wiedergabe des Neudruckes mit überaus großer Genauigkeit erfolgt sei. Das altertümliche Papier, der schlichte, altmodische, nach der Vorlage ausgesuchte Umschlag erhöhen die Wirkung der Nachahmung. Über die Bedeutung des Buches und seine Stellung in der Geschichte der Stenographie informiert Dr. Ch. Johnen in seinen bahnbrechenden Arbeiten: „Die Bahnbrecher der deutschen Kurzschrift", s. Schriftwart 1896, Sonderabzug, S. 25 ff., Festbuch der 100jährigen Jubelfeier der deutschen Kurzschrift usw. 1896, s. Pädagogischen Jahresbericht 1896, Bd. 49, S. 281 usw., ferner ist noch zu vergleichen: Der deutsche Stenograph Nr. 22 vom 25. November 1903, S. 371: „Das Mosengeil-Lehrbuch im Wiederauferstehungsdruck" und Deutsche Stenographenzeitung, XIX. Jahrgang, 1904, S. 268 ff. Mosengeils und Gabelsbergers Ansichten über den Nutzen der Stenographie von P. Straßner. Nur in dem einen Punkte möchten wir dem wohlunterrichteten Herrn Dr. Johnen widersprechen, nämlich darüber, daß die Mosengeilsche Stenographie den Charakter der Aufklärungsperiode widerspiegle. Das Eigentümliche dieser Periode war doch die Befreiung von Schwulst und Schnörkelei.

6. **Fr. X. Gabelsberger,** Neue Vervollkommnungen in der deutschen Redezeichenkunst oder Stenographie. Mit Erläuterungen über das von ihm wiederaufgefundene Prinzip des Abbreviaturverfahrens in der römischen Stenographie, bekannt unter dem Namen: Tironische Noten. (Übersetzung des stenographischen Teils.) 2., unveränd. Aufl. München 1849, im Verlage der G. Franzschen Buchh. Neuausg. des Hecknerschen Verlages, Wolfenbüttel 1904. — Dazu der stenogr. Teil (München 1843). 178 u. 147 S. 5 M.

Die Neuausgabe hat uns zur Besprechung noch nicht vorgelegen. Als „Anhang" dazu ist erschienen:

7. **Otto Woerner,** Register zur „Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst oder Stenographie" u. Register zu: Neue Vervollkommnungen usw. 16 S. Dresden 1904, B. G. Teubner. à 25 Pf.

Diese Register, das eine ein Sonderabzug, siehe Korrespondenzblatt Nr. 7, 1904, S. 201, erleichtern durch ihre außerordentlich übersichtliche, klare und erschöpfende Zusammenstellung die Benützung der beiden von der Verlagshandlung Heckner neu herausgegebenen Werke Gabelsbergers ganz wesentlich. Sie sind so hergerichtet, daß sie bequem in die Originalwerke eingeklebt werden können.

8. Kgl. stenographisches Institut zu Dresden. Jahrbuch der Schule Gabelsbergers auf das Jahr 1905. 48. Jahrg. XXXII u. 219 S., nebst Kalend. u. Papiereinl. Wolfenbüttel 1905, Heckners stenogr. Verl. 1,10 M.

Das „Jahrbuch der Schule Gabelsbergers" hat der „Pädagogische Jahresbericht" so oft nach seiner Einrichtung und seinem Wert besprochen, daß der Hinweis, der neue Jahrgang gleicht seinen Vorgängern aufs genaueste, eine ausführlichere Besprechung vertreten kann. Das Vorwort macht noch darauf aufmerksam, daß für die Beurteilung der Ergebnisse der statistischen Erhebung außer der Saumseligkeit mancher Stellen auch nach neueren Erfahrungen die Abneigung mancher Kursleiter zu berücksichtigen ist, so von kaufmännischen Instituten, durch Mitteilung der Zahlen einen Einblick in den Stand ihres Unternehmens zu gewähren. Außer den Mitgliedern des Stenographischen Instituts zu Dresden haben sich auch noch andere Herren an der Mitarbeiterschaft beteiligt. Aus den Ergebnissen der Statistik für das Zähljahr 1903/04 entnehmen wir, daß die Zahl der Lehranstalten, an denen das Gabelsbergersche System gelehrt wird, im Deutschen Reiche und in Österreich 1874 beträgt, die Zahl der in den Schulen in Anfangskursen in der Zeit vom 1. Juli 1903 bis 30. Juni 1904 Unterrichteten belief sich nahe an 60000. An 406 Lehranstalten wurden 15253 Schüler in einer Übertragung des Gabelsbergerschen Systems auf eine fremde Sprache unterrichtet. Es werden 17 Übertragungen namhaft gemacht. Die Lehranstalten, von denen Mitteilungen über Unterricht im Gabelsbergerschen System vorliegen, zerfallen in: 8 Hochschulen und 2 Techniken, 252 Gymnasien und Realgymnasien, 178 Oberrealschulen und Realschulen, 91 Lehrerbildungsanstalten, 182 Handels- und Gewerbeschulen, 183 höhere Mädchenschulen, 233 Bürger- und Volksschulen, 113 Militär-Bildungsanstalten. Die Zahl der Schülervereine beträgt 169 mit 3781 Mitgliedern. Verhältnismäßig groß ist im Königreich Sachsen die Zahl derjenigen Schulen, die, ohne höhere Lehranstalt zu sein und demnach keine gesetzliche Verpflichtung dazu zu haben, dennoch ihren Schülern privatim oder lehrplanmäßig Gelegenheit zur Erlernung der Gabelsbergerschen Stenographie geben. Im Schuljahre 1903/04 betrug die Gesamtzahl dieser Anstalten 230 (63 Handels-, Gewerbe- und Fachschulen, 21 Mädchenschulen, 48 Fortbildungsschulen, 98 Bürger- und Volksschulen).

Nach den „Mitteilungen aus Sachsen für Sachsen“ sind zu Ostern 1904 weitere 38 derartige Anstalten (5 Handels-, 4 Fortbildungs-, 2 Mädchen- und 27 Bürgerschulen) hinzugekommen, und zu Ostern 1905 sind abermals, soweit bis jetzt bekannt geworden ist, 23 Anstalten (1 Handelsschule, 4 Fortbildungs-, 2 Mädchen- und 16 Bürgerschulen) mit der Einführung des stenographischen Unterrichts vorgegangen. Die Zahl der Lehranstalten in Norddeutschland beträgt 795, die der in Süddeutschland 585. Das sorgfältig und erschöpfend bearbeitete Verzeichnis der Literatur der Schule Gabelsbergers weist für Lehrmittel und Lesestoff 80 Nummern, für Zeitungen 81 Nummern und 40 Nummern als „Verschiedenes“ auf. Der schönen Ausstattung des Jahrbuches zum Schlusse noch ein Wort besonderer Anerkennung.

IV. Verschiedenes.

1. F. **Hödel**, Die Literatur des Stenographiesystems Stolze-Schrey. Ein literarhistorischer Rückblick mit einem vollst. Literaturverzeichnis (1897 bis Anfang 1903). 48 S. Berlin 1903, Gerdes & Hödel. 75 Pf.
2. — — Literaturverzeichnis des Stenographiesystems Stolze-Schrey auf die Zeit von Mitte 1903 bis Ende 1904. 16 S. Ebenda 1904.

Die Verbreitung, welche das System Stolze-Schrey gefunden hat und die Gunst, welche ihm Behörden zuteil werden lassen, legt uns die Pflicht nahe, auf diese mit inniger Hingebung, Verständnis und großer Fachkenntnis verfaßte Zusammenstellung von dem Stande der Literatur des Stenographiesystems Stolze-Schrey aufmerksam zu machen. Was wir in unserem ersten Referate (s. 34. Bd. des Pädagogischen Jahresberichts 1882, S. 361 u. f.) für die Schule Gabelsbergers zu zeichnen suchten, einen Überblick über die Geschichte der Publikationen, welche hauptsächlich als Lehrmittel für den stenographischen Unterricht in der Schule zu dienen bestimmt sind, zu geben, das tut hier Hödel in einem literatur-historischen Rückblick (S. 4—19) mit den literarischen Erscheinungen, die im Lager Stolze-Schrey entstanden sind. Man wird von dem Verfasser, einem Nichtlehrer, kaum erwarten können, daß er an den aufgezählten Büchern auch die Fortschritte in der Methodik, wie sie in ihnen zur Erscheinung tritt, entwickelt. Dies geschieht in dem angezeigten Hefte nicht, aber die bibliographische Leistung wird mit diesem Mangel nicht im mindesten herabgedrückt. Was der Verfasser über die Geschichte der Entstehung, Aufnahme, Verbreitung und Ausstattung der Lehr- und Hilfsbücher, des Lesestoffes, des Zeitschriftenwesens und über die Werke, welche die Geschichte, die Statistik, die Methode, die Polemik, die Übertragungen auf fremde Sprachen, behandeln, sagt, ist ausreichend, das siebenjährige Schaffen der Schule Stolze-Schrey auf dem Gebiete der Literatur zu erkennen und zu würdigen. Die bibliographische Zusammenstellung ist einwandfrei und läßt auf eingehende Beschäftigung mit diesem Gegenstande und gründliche Kenntnisse des Verfassers einen Schluß zu. Bei einer Neuauflage wird es sich empfehlen, die bibliographischen Angaben fortlaufend zu numerieren. Vielleicht würde der Führer durch die Literatur dieser Schule noch wertvoller, wenn hinter den Titeln der hervorragendsten Werke auf die in den gelesensten Zeitungen erschienenen Rezensionen von berufener Feder verwiesen werden könnte. Unterlassen ist die Anführung des Werkes von Dr. Amsel, das in Nr. 86 der Sammlung Göschen erschienen ist. Nicht ganz der Wahrheit entsprechend ist die auf S. 19 ausge-

sprochene Behauptung, daß die Literatur des Stenographiesystems Stolze-Schrey nach dessen reichlich fünfjährigem Bestehen eine Ausdehnung erreicht habe, wie sie kein älteres System während eines viel größeren Zeitabschnittes auch nur annähernd aufzuweisen vermöchte. Wir müssen hier den Herrn Verfasser doch bitten, Einsicht zu nehmen von all den ihm nicht schwer zugänglichen Werken bibliographischen Inhalts, sofern sie die Literatur der Schule Gabelsbergers behandeln und er wird erkennen müssen, daß die Freude an den Schätzen des eigenen Lagers ihm das Auge für den Reichtum des Nachbars getrübt hat. Auch würde sein verdienstvoller Rezensent (s. Arch. f. St. 1903, S. 221), wenn man den Nachweisen über die Literatur des Systems Gabelsberger die gebührende Aufmerksamkeit schenken wollte, kaum den Wunsch aussprechen, berufene Vertreter anderer Systeme möchten ähnliche Werke über den Bestand ihrer Literatur schaffen. Dergleichen Arbeiten sind lange vorhanden. Wir stimmen aber gern und rückhaltlos in das an angeführtem Orte ausgesprochene Urteil mit ein: Das angezeigte Werkchen kann zur Einführung in die Literatur Stolze-Schrey wie als bibliothekarisches Handbuch derselben nur empfohlen werden, und fügen hinzu: kein deutsches Stenographiesystem hat außer dem Gabelsbergerschen einen so reichen literarischen Schatz aufzuweisen wie Stolze-Schrey.

3. Dr. jur. **Louis Mais**, Das Recht zum Stenographieren und das Recht am Stenographierten. 3. Heft der Abhandlungen zum schweizer. Recht herausg. von Dr. Max Gmür. 112 S. Bern 1904, Stämpfli & Cie. 2,20 M.

Die umfangreiche Arbeit verdankt nach dem Vorworte ihre Entstehung einer Anregung, die der Verfasser durch eine von Fernand Rome verfaßte und in „La France judiciaire 1904, No. 1“ erschienene Abhandlung: La sténographie et la propriété littéraire erhielt. So schritt er zur Untersuchung über die juristische Natur dieser bisher nirgends behandelten Verhältnisse und zog für die praktische Seite der Frage seine eigenen als Beamter im stenographischen Bureau der schweizerischen Bundesversammlung gemachten reichen Erfahrungen zu Rate. Wir sind den Gedankengängen des Juristen mit Aufmerksamkeit gefolgt, können aber nicht entscheiden, ob die von ihm dargelegten Rechtssätze und Rechtsmeinungen auch Geltung haben auf das deutsche Reichsgesetz vom 19. Juni 1901, betreffend das Urheberrecht an Werken der Literatur und der Tonkunst. Nach der Darstellung des „Rechts zum Stenographieren“ meint der Verfasser, daß der Tummelplatz für den Stenographen ein weiter ist, um so mehr ist er zu warnen, darin zu bleiben und nicht über den Zaun fremde Früchte zu pflücken, da ihn dies unrettbar der zivilen oder strafrechtlichen Verantwortung ausliefert. Sein Recht besteht also in der Befugnis zur Wiedergabe der von ihm aufgenommenen schutzfreien Vorträge aller Art, aber so, wie sie von ihrem Verfasser gehalten worden, als dessen Werke und in dem von den einzelnen Gesetzen speziell festgesetzten Umfang.“ Weiter kommt der Verfasser zu dem Resultat, daß schon de lege lata die Arbeit des Stenographen unter den Schutz der Urheberrechtsgesetzgebung fallen kann und führt dies in eingehendster scharfsinniger Weise aus. Sind wir hier auch auf vollständig juristischem Gebiete weitab von Schule und Unterricht, so finden sich doch viele Bemerkungen und Auslassungen eingestreut, wie z. B. über Definition und Begriff: Stenographieren, Natur und Würdigung der stenographischen Arbeit, Anforderungen an den stenographischen Praktiker, Bedeutung des Kürzungswesens usw. — die von all-

gemeinem Werte und sehr lesenswürdig sind und nicht sowohl theoretisches Interesse bieten als vielmehr praktische Bedeutung haben.

4. **R. Siedenburg**, Gabelsberger oder Stolze-Schrey? Vergleichung der beiden verbreitetsten deutschen Stenographiesysteme. 15 S. mit eingedr. stenogr. Beisp. Osterwieck 1904, A. W. Zickfeldt. 25 Pf.

Das Schriftchen stellt sich die Aufgabe, die Überlegenheit des Gabelsbergerschen Systems gegenüber von Stolze-Schrey zu zeigen. Um den dabei sich nötig machenden Vergleich zu einem ganz zuverlässigen zu gestalten, greift der Verfasser nicht einzelne Wörter heraus, denn es lassen sich für jedes System besonders günstige Wörter herausfinden, die nach anderen Systemen länger und undeutlicher sind, sondern er skizziert den ganzen Aufbau der beiden Systeme und prüft dabei, in welchem Maße jedes den Anforderungen entspricht, die man an eine Stenographie zu stellen hat. Es sind dies insbesondere Kürze, Deutlichkeit, leichte Erlernbarkeit. Eine unbefangene Beurteilung muß zugestehen, daß die Darstellung der nur der Gabelsbergerschen Schrift zukommenden Eigenheiten und Vorzüge gerecht bewürdert ist, daneben werden auch die des zur Beurteilung und Vergleichung herangezogenen anderen Systems nicht verschwiegen, so z. B. der theoretische Vorteil seiner radikal durchgeführten Auslautvokalisation. Den Schluß der besonnenen Ausführungen bilden Angaben über die Verbreitung der Hauptsysteme, und er zeichnet, wie in der Gegenwart sich der Konkurrenzkampf mehr und mehr zugunsten Gabelsbergers entwickelt hat.

XII. Turnen.

Von

Dr. A. Sickinger,

Stadtschulrat in Mannheim.

Die im letzten Jahresbericht über die Turnliteratur (1902) ausgesprochene Ansicht, daß die im Juli 1902 in Karlsruhe und Mannheim abgehaltene 9. oberrheinische Turnlehrerversammlung den Fachkreisen auch noch in den folgenden Jahren Anlaß zu Erörterungen geben werde, hat sich in umfassender Weise bestätigt. Nach der in der Monatsschrift für das Turnwesen veröffentlichten Übersicht haben 24 von den 34 Zweigvereinen des Deutschen Turnlehrerverbandes in Vereinsversammlungen (1903 und 1904) über das badische Schulturnen und die Maulsche Turnmethode zumeist im Anschluß an Berichte von Augenzeugen eingehend verhandelt und zwar, wie aus Einzelberichten hervorgeht, in objektiver Weise. Um so befremdlicher mußte ein von Professor Wickenhagen in Nummer 11 des I. Jahrgangs der „Monatsschrift für höhere Schulen" veröffentlichter, sehr aggressiv gehaltener Aufsatz „Preußisches oder badisches Schulturnen?" erscheinen. Wickenhagen entwarf darin durch eine Interpretation der neuen preußischen Lehrpläne (1900) ein den tatsächlichen Verhältnissen widerstreitendes glänzendes Bild des preußischen Schulturnens, während er das badische Schulturnen grau in grau malte. Zur Klarstellung der wirklichen Verhältnisse veröffentlichte deshalb der Verfasser dieses Jahresberichts eine bei G. Braun in Karlsruhe erschienene und jedem Interessenten kostenlos zur Verfügung stehende Broschüre ebenfalls unter dem Titel: „Preußisches oder badisches Schulturnen?" und gestattete sich darin, eine gerechtere Verteilung von Licht und Schatten vorzunehmen; dabei konnte er sich für seine Darlegungen auf gewichtige Zeugnisse und Gutachten hervorragender Schulmänner und Fachleute, u. a. auch auf das Zeugnis des Professors Wickenhagen selbst, berufen. In dieser aus der Defensive geschriebenen Veröffentlichung kommen die im Anschluß an die 9. oberrheinische Turnlehrerversammlung in den Vordergrund des Interesses gerückten Fragen nach Ziel und Methode der schulmäßigen Leibesübungen zur übersichtlichen Erörterung. Ein unparteiisches Urteil in der von Wickenhagen heraufbeschworenen Polemik fällte Professor Moldenhauer (Köln) in einem ebenfalls in der „Monatsschrift für höhere Schulen" erschienenen Aufsatz: „Preußisches oder badisches Schulturnen?" (abgedruckt in Heft 1 der Monatsschrift für das Turnwesen 1905). Mit gleicher Sachlichkeit wurde die Streitfrage behandelt von Dr. Neuendorff in dem Aufsatz „Von unserer Arbeitsfreudigkeit" (Heft 2 der Monatsschrift für das Turnwesen 1905).

Im Mittelpunkt des schulturnerischen Interesses im Jahre 1904

stand der 15. Deutsche Turnlehrertag in Quedlinburg (18. bis 21. Mai), verbunden mit einer Tagung des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele aus Anlaß der Einweihung des Guts Muths-Denkmals. Einen eingehenden Bericht über die Quedlinburger Festtage enthält die Monatsschrift für das Turnwesen 1904, Seite 267 ff.

Literatur.

I. Geschichte.

1. **C. Rossow**, Italienische und deutsche Humanisten und ihre Stellung zu den Leibesübungen. 219 S. Leipzig 1903, C. G. Naumann. 4 M.

Der Verfasser hat sich die Aufgabe gesetzt, Krampes Schrift „Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik" (Breslau 1895) zu ergänzen. Er behandelt nicht nur die italienischen Humanisten, sondern auch die deutschen Humanisten und Reformatoren, bespricht das Verhältnis der Italiener zu den Deutschen, und was besonders dankenswert ist, er gibt eine umfassende Zusammenstellung der Anschauungen aller Humanisten über Nutzen, Zweck, Zeit und Ort zur Vornahme der Leibesübungen. Das Dargebotene wächst sich so gewissermaßen zu einem System der Leibesübungen bei den Humanisten, zu einer Methodik des Humanismus für den Betrieb der Leibesübungen, aus. Das Buch hat deshalb nicht bloß wissenschaftlichen und geschichtlichen Wert, sondern auch praktische Bedeutung, indem es allen denen, die selbst nicht in der Lage sind, Quellenschriften zu studieren, eine anschauliche Vorstellung gibt von dem Humanismus, dem bedeutungsvollsten Bindeglied zwischen der alten hellenischen Gymnastik und dem Philanthropinismus, in dem unser modernes deutsches Turnen wurzelt.

2. **Ed. Angerstein**, Geschichte der Leibesübungen in den Grundzügen. 3., teilweise umgearb. u. verb. Aufl. Von Dr. Kurth. 211 S. mit 43 Abb. Wien 1905, A. Pichlers Witwe & Sohn. 2,50 M.

Das Werkchen rechtfertigt seinen bisherigen Ruf auch in der neuen Auflage. Die Geschichte der Leibesübungen ist hier bis zur Gegenwart fortgeführt worden; außerdem sind drei dankenswerte Abschnitte neu hinzugekommen: die allgemeine Entwicklung des Schulturnens in Preußen, die Entwicklung des Frauen- und Mädchenturnens und die Entwicklung der dem Turnen verwandten Leibesübungen. Bei der Würdigung der für das Turnwesen anerkannten Persönlichkeiten ist der Verfasser mit anerkennenswerter Sachlichkeit verfahren. Der Abschnitt über das Mädchenturnen in Baden wird in einer etwaigen weiteren Ausgabe sicherlich eine andere Fassung erhalten, wenn der Herausgeber die neueren Schriften Mauls über das Mädchenturnen kennen gelernt haben wird.

3. **K. H. Quietmeyer**, Franz Wilhelm Metz, Vorkämpfer für alle Leibesübungen, Bahnbrecher und Organisator des Turnwesens in der Provinz Hannover. Mit 2 Abbild. 58 S. Hannover 1902, Hahnsche Buchh. 1 M.

Die Schrift enthält die Lebensgeschichte eines hervorragenden Turnlehrers, der während eines halben Jahrhunderts in den verschiedensten Gegenden Deutschlands im Schul- und Vereinsturnen bahnbrechend und organisatorisch gewirkt hat. Unter den aufgenommenen Briefen befindet

sich ein köstliches Schreiben A. Mauls zur Pensionierung seines ehemaligen Turnlehrers.

4. **Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele.** In Gemeinschaft mit E. von Schenckendorff und Dr. F. A. Schmidt herausgegeben von Prof. H. Wickenhagen. XII. Jahrg. 276 S. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. 3 M.

Aus den Abhandlungen dieses Jahrgangs seien besonders hervorgehoben „Der Turnmarsch im Erziehungsplan der höheren Knabenschulen“, „Wesen und Ursprung deutscher Volksfeste“, „Einfluß der Spiele und Leibesübungen auf das Nervensystem“. Während die Besprechung der Literatur des Spiels und verwandter Übungen objektiv gehalten ist, kann von der Statistik, die über den derzeitigen Stand der Spielbewegung Auskunft geben soll, nicht das gleiche gesagt werden. So liest man Seite 223: „Am weitesten im Hintertreffen steht also Baden“ usw. Diese Behauptung steht im direkten Widerspruch mit den Angaben der Statistik. Denn nach dieser beträgt die Zahl der Anstalten, an denen keine Unterweisung in Jugendspielen stattfindet, in Anhalt 100 Proz., in Hamburg 50 Proz., in Sachsen-Weimar 27 Proz., in Baden dagegen nur 26 Proz. Aus Württemberg und Sachsen liegen Berichte von 17 bezw. 24 Anstalten vor gegenüber 83 und 187 im Jahre 1894. Welcher Rückgang! Ferner wird Seite 51 mit Nachdruck hervorgehoben, daß in Konstanz seit 1896 jährlich ein als Volksfest bezeichnetes Turn- und Spielfest veranstaltet und alle 5 Jahre ein Jugendfest großen Stils abgehalten wird. Konstanz liegt aber doch in Baden! Charakteristisch für den von gewisser Seite gegen die badische Turnschule geführten Kampf.

5. **Vierteljahrsschrift für körperliche Erziehung.** Organ des Vereins zur Pflege des Jugendspiels in Wien. Herausg. von Prof. Dr. phil. Burgerstein und Bürgerschullehrer Dr. phil. V. Zimmer in Wien. Wien 1905, F. Deuticke. 3,60 M. jährlich.

Der Inhalt des vorliegenden ersten Heftes läßt hoffen, daß die neue Zeitschrift für die Sache der körperlichen Erziehung (im weitesten Sinne des Wortes) ersprießlich wirken werde. Programmatisch ist in dieser Hinsicht der die Publikation einleitende Aufsatz von Gymnasialdirektor Dr. Hergel „Ideal, Wirklichkeit und der goldene Mittelweg, die Möglichkeit“. Auch das Verzeichnis der Mitarbeiter stellt eine besonnene Haltung des neuen Organs in Aussicht.

II. Systematik und Methodik.

1. Dr. med. **F. A. Schmidt,** Unser Körper. Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen. 643 S. 2. Aufl. Mit 557 Abb. Leipzig 1903, R. Voigtländers Verl. 12 M.

In der neuen Auflage hat das bekannte, sehr verdienstliche Werk noch bedeutend gewonnen. Außer einer großen Zahl zweckmäßiger Änderungen im Text und in den Illustrationen enthält das Buch eine Reihe dankenswerter Erweiterungen, so eine Einleitung, die die äußeren Formen und Verhältnisse des Körpers behandelt, ferner eine Literaturübersicht und ein Sachregister. Mit erfreulicher Deutlichkeit wird die geistige, erziehliche Seite des deutschen Turnens betont und als Ziel des Turnens die sichere Beherrschung des Körpers in allen Lagen bezeichnet. „Unser deutsches Turnen in Frei- und Gerätübungen ist eine Schule der Koordination, d. h. der Geschicklichkeit, ist in erster Linie Nerven —, erst in zweiter Muskelgymnastik.“ Von der durchaus richtigen Ansicht ausgehend, daß

das Turnen nicht, wie viele meinen, ausschließlich erholend wirken soll (als Gegengewicht gegen die geistige Arbeit), sondern selbständigen Erziehungswert hat, wird als notwendig bezeichnet, daß wenigstens ein Teil der Turnzeit so gelegt wird, daß die Schüler noch frisch zur Turnarbeit kommen. Hinsichtlich der Ausführung von Gerätübungen nach dem Takte der Musik nimmt Dr. Schmidt eine entschieden ablehnende Stellung ein mit der Begründung: „Im Übermaß betrieben wirkt solche Gymnastik geradezu entmannend und entnervend." Sehr richtig: „im Übermaß betrieben", wie alles Gute durch Übertreibung und Unvernunft in sein Gegenteil verkehrt werden kann. Aber ebenso richtig ist und durch vielfache Erfahrung bestätigt, daß entsprechend gewählte Gerätübungen, wenn sie von einer turnenden Gemeinschaft bis zur vollendeten Sicherheit und Geläufigkeit erlernt sind, geradezu zur rhythmischen Ausführung drängen und, durch passende Musik begleitet, auf die Turnenden und Zuschauenden einen erhöhten Reiz ausüben. Schade, daß Dr. Schmidt nicht Gelegenheit gehabt oder gesucht hat, zu seinem reichen medizinischen und hygienischen Wissen sich auch noch ein ausreichendes Maß pädagogischer Erfahrungen zu erwerben. Ein solcher Zuwachs würde ihn vor manchem schroffen und einseitigen Urteil bewahrt haben.

2. **G. Kerschensteiner**, Eine Aufgabe der Stadtverwaltungen. 34 S. München, C. Gerber. 75 Pf.

Der auf dem 6. Deutschen Kongreß für Volks- und Jugendspiele am 6. Juli 1903 in Dresden gehaltene Vortrag des unermüdlichen Leiters des Münchener Volks- und Fortbildungsschulwesens zeichnet in eindringlicher Sprache für die Stadtverwaltungen die ihnen nach der Seite der körperlichen Erziehung der Jugend obliegenden Verpflichtungen vor, namentlich durch Beschaffung einer ausreichenden Zahl geeigneter Plätze für den Betrieb der Jugendspiele. Mit sarkastischer Schärfe kennzeichnet Kerschensteiner die herrschenden rückständigen Anschauungen der älteren Generation hinsichtlich dessen, was in erster Linie not tut. „Zur Hebung der Pferdezucht werden die größten Rennplätze geschaffen und hohe Preise von den Städten ausgeworfen; für die Toten sogar entstehen Waldfriedhöfe. Für die Menschenzucht aber lassen wir die Auslese im grausamen Kampf ums Dasein sorgen, und die Lebendigen sperren wir in die Steinwüsten der großen Städte." Jammerschade, daß solche Darlegungen zumeist nicht zu den Ohren und Herzen derer dringen, die das entscheidende Wort zu sprechen haben.

3. **E. von Schenckendorff** und Dr. **H. Lorentz**, Wehrkraft durch Erziehung. Im Namen des Ausschusses zur Förderung der Wehrkraft durch Erziehung herausg. 259 S. Leipzig 1904, R. Voigtländers Verl. 3 M.

Die vorliegende Schrift aus den Veröffentlichungen des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland enthält 26 Abhandlungen, die das ganze Gebiet der körperlichen Erziehung in Absicht auf die Förderung der Wehrkraft umspannen. Von besonderem Interesse für die Vertreter des Schulturnens sind die programmatischen Leitsätze, eine Frucht der Sitzungen des Wehrausschusses in den Jahren 1899—1904. Mit aufrichtiger Freude und Genugtuung kann aus ihnen festgestellt werden, daß die Forderungen des Wehrausschusses hinsichtlich der Aufgabe und des Betriebs der schulmäßigen Gymnastik in sehr wesentlichen Punkten mit den Grundsätzen übereinstimmen, wie sie am bestimmtesten von der badischen Turnschule vertreten werden,

als da sind: Forderung möglichst guter **Durchschnittsleistungen**, und als Voraussetzung dazu **Beschränkung des Übungsstoffes** an den Geräten und Aufstellung eines verbindlichen **Lehrplans**, der für jede Altersstufe (Klasse) das Maß und die Eigenart der turnerischen Unterweisung normiert. Möchten die Beschlüsse des Wehrausschusses das ihrige dazu beitragen, daß die in Preußen traditionelle Unsicherheit über Bahnen und Ziele des Schulturnunterrichts endlich geordneter, zielbewußter Arbeit Platz mache; denn nur eine solche zeitigt auch auf dem Gebiete der Massenerziehung Ersprießliches und schafft die Grundlage einer Körper und Herz erfrischenden Gymnastik, d. i. Arbeitsfreudigkeit bei Turnenden und Lehrenden.

4. **Fr. Brochinski**, Der menschliche Körper, ein mechanischer, chemischer und motorischer Apparat. Kurzgefaßtes Lernbuch für den Unterricht in der Anatomie, Physiologie, Turn- und Samariterkunde. 105 S. Arnsberg 1904, J. Stahl. Geb. 2 M.

Das Schriftchen ist der Leitfadenmanie eines Seminarlehrers entsprungen, der alles einigermaßen auf das Thema Bezügliche und manches andere vielgeschäftig zusammengetragen und mit einer endlosen Zahl von Zitaten verziert hat. Der schwächste Teil ist unstreitig die Turnkunst (S. 48—56). Unter diesem Begriff sind die disparatesten Dinge (u. a. der Mensch und die Entwicklung der Technik) zusammengefaßt. In Überschwänglichkeiten kann sich der Verfasser nicht genug tun. Im Vorwort ist beispielsweise unter Hinweis auf den Erlaß des preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 16. April 1902, betreffend „die Lehre vom menschlichen Körper für den Unterricht angehender Turnlehrer" zu lesen: „Der Herr Kultusminister hat durch diese Turnunterrichts-Verordnung die gesamte körperliche Erziehung in neue Bahnen geleitet". Das glaubt wohl außer dem Verfasser niemand, am allerwenigsten der Herr Kultusminister. Wie wenig der Verfasser berechtigt war, über „**Turnkunde**" zu schreiben, bekundet er u. a. durch folgendes Urteil (S. 40): „Im Bereich des Turnens handelt es sich fast nur um Geschicklichkeits- und Kraftübungen, aber eine Ausbildung zu plötzlichen Bewegungen, d. h. die Ausbildung zur Schlagfertigkeit, findet keine Stätte." Sapienti sat.

5. **F. von Oltfurth**, Gymnastik und ihre militärische Verwertung. 44 S. Berlin 1905, E. S. Mittler & Sohn.

Diese Arbeit des Direktors der Militär-Turnanstalt in Berlin ist ein Sonderabdruck des V. Abschnitts des Buches: von Wedel, „Der Kompagniechef. Ein Ratgeber für Erziehung, Ausbildung, Verwaltung und Besichtigung der Kompagnie". Wenn auch die Schrift mit dem Schulturnen anscheinend nichts zu tun hat, so rechtfertigen doch die darin zum Ausdruck gelangenden Gedanken ihre Erwähnung auch an dieser Stelle. Der Verfasser sucht den bekannten Mängeln der militärischen Gymnastik entgegenzuwirken durch starke Betonung des moralischen Wertes der Leibesübungen, durch Verpönung des Überdruß erzeugenden Drills und des Verharrens in anstrengenden Stellungen, durch Belebung der bisherigen knöchernen Gymnastik vermittels zweckmäßigen Zwischenübungen und Zuhilfenahme vorbereitender Übungen, endlich durch Üben in freier, ungezwungener Weise. Aus dem Kapitel „Besichtigungen" seien folgende auch für jede Schul- und Vereinsvorführung geltenden Sätze hervorgehoben: 1. Die gute Form kann und soll nicht das **Wesen** ersetzen, aber

gute Leistungen können in guter, eleganter, gefälliger Form außerordentlich gehoben, im andern Fall aber sehr herabgesetzt werden. 2. Was freiwillig gezeigt wird, muß gut gehen; daher sind schwierige Übungen nicht zu zeigen, wenn sie nicht sicher beherrscht werden.

6. **E. Noack**, Lungengymnastik und Atmungskunst im Schulturnen. 31 S. Mit 14 Abb. Leipzig 1904, F. Brandstetter. 50 Pf.

Auf dem Gebiete der Heilgymnastik, die es mit kränklichen Kindern zu tun hat, mögen die Vorschläge des Verfassers Beachtung finden. Für das Schulturnen verbieten sie sich, abgesehen von andern Gründen, schon im Hinblick auf die große Zahl der Schüler einer Turnabteilung. Der Leipziger Schulausschuß hat sehr weise gehandelt, daß er die brustschwachen Kinder dem regulären Turnunterricht entzog und sie in Sondergruppen vereinigte. Bei solcher Separierung kann die Forderung des Verfassers verwirklicht werden, daß nicht mehr als 10 Kinder gleichzeitig üben dürfen.

7. **A. Herger**, Übungsbeispiele auf dem Gebiete der Frei-, Stab-, Keulen- und Geräteübungen nebst einer Sammlung von Lieder-, Tanz-, Kanon-, Stab- und Keulenreigen für das Turnen der weiblichen Jugend zusammengestellt und in drei Stufen geordnet. 4. Aufl. Mit 322 Holzschnitten. 429 S. Leipzig 1903, E. Strauch. Geb. 4,60 M.

Die 151 Übungsgruppen, welche der als tüchtiger Fachmann bekannte Verfasser bietet, sind in drei Schwierigkeitsstufen geordnet, von denen die zwei ersten der Hauptsache nach für die vier Turnstufen (5. bis 8. Schuljahr) einer achtklassigen Volksschule, die dritte Schwierigkeitsstufe dagegen für die oberen Klassen der höheren Mädchenschule sowie für Frauenabteilungen bestimmt sind. Die den Übungsbeispielen beigefügten Bemerkungen, sowie die zahlreichen Abbildungen kommen dem minder erfahrenen Turnlehrer gut zustatten. Nicht zu empfehlen ist bei Hauptübungen die Verbindung mit Gesang (z. B. bei Nummer 83 und 84). Bei einer weiteren Auflage sollten im Hinblick auf die überaus große Zahl der jeder Stufe zugeteilten Geräte die wichtigsten Geräte, bezw. die wichtigsten Übungen an ihnen bezeichnet werden.

8. **Übungsfolgen für das X. deutsche Turnfest in Nürnberg 1903** des Turngaues des Leipziger Schlachtfeldes.

Eine reichhaltige Sammlung gut gewählter Gerätübungen, lehrreich nicht bloß für Vereinsturnwarte, sondern auch für Turnlehrer.

9. **F. Lederbogen**, Theorie und Praxis des Turnunterrichts. Für Lehrer- und Lehrerinnenseminare sowie für Turnlehrerbildungsanstalten mit besonderer Berücksichtigung des Turnens in der preußischen Volksschule. Mit 30 Figuren. 192 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. Geb. 2,40 M.

Das Buch behandelt in vier Abschnitten die Methodik des Turnunterrichts, die Turneinrichtungen, die Hygiene im Turnunterricht und die Geschichte des Turnwesens; ein Anhang enthält die amtlichen Verordnungen betreffend das Turnen in der preußischen Volksschule. Die neben der Theorie versprochene Praxis des Turnunterrichts ist allzu spärlich ausgefallen; die wenigen Beispiele aus den verschiedenen Übungsarten (S. 70—90) müssen zur Einführung in die Darbietung des Turnstoffs als unzulänglich bezeichnet werden. Mit der Theorie kann man sich fast durchweg einverstanden erklären. Ob aber das Turnen die ihm gestellten Aufgaben bei dem Seite 56 aufgestellten Übungsplan zu erfüllen vermag, ist mehr als zweifelhaft. Die wichtigsten Gerätübungen treten darin zu sehr in den Hintergrund. Ferner hätten gemäß dem mit Recht betonten Grundsatz: „Bei der großen Fülle von zweckmäßigen Übungen

ist eine weise Beschränkung unbedingt notwendig, weil Stoffüberfülle ein zersplitterndes Zuvielerlei zur Folge hat und zur ungenauen und unschönen Ausführung führt" die Übungen an den Schwebestangen, Sprossenständern u. a. gestrichen werden müssen. In „der Geschichte des Turnwesens" sind neben Euler die drei markantesten Persönlichkeiten der Neuzeit, Lion, Jäger und Maul zu kurz gekommen.

10. Dr. med. E. **Luckow**, städt. Oberturnwart in Berlin, Lehrstoff für den Turnunterricht an Knaben-Volks- und Mittelschulen, stufengemäß zusammengestellt und nach Klassen geordnet. Mit 104 Abb. und 3 Anhängen. Berlin 1904, H. Muskalla. Kart. 2,50 M.

Das Büchlein ist aus der Einsicht geboren, daß innerhalb eines großen Schulorganismus ein Turnlehrplan, der der persönlichen Auffassung möglichste Bewegungsfreiheit sichert (vgl. den für den Turnunterricht an den Berliner Gemeindeschulen verbindlichen Stoffplan), einen erfolgreichen Turnbetrieb nicht aufkommen läßt. Der Verfasser hat deshalb den für das volksschulpflichtige Alter geeigneten Übungsstoff in 8 Jahrespensen gegliedert und hat diese Aufgabe im ganzen in durchaus anerkennenswerter Weise gelöst. Er hat sich aber in richtiger Erkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse nicht auf die Fixierung des Stoffes beschränkt, sondern ist auch beflissen gewesen, durch Einfügung methodischer Winke und durch eine große Zahl von flott und zumeist richtig gezeichneten Figuren der Stoffdarbietung gangbare Wege zu weisen. Daß dabei manches aus der badischen Turnschule übernommen worden ist, schmälert das Verdienst des Autors keineswegs. Für eine zweite Auflage seien einige Bemerkungen angefügt. „Gemeinübung" ist kein koordinierter Begriff zu „Gerätübung"; auch am Gerät liegt Gemeinübung vor, schon dann, wenn nur 2 Schüler auf Befehl oder im Takte die gleiche Übung zu gleicher Zeit turnen. Das Armbeugen und -strecken im Querliegestütz ist für das 4. Schuljahr zu schwer. Auch das mehrmalige Schwingen im Querstreckstütz ohne irgendwelchen Sitz dazwischen empfiehlt sich noch nicht für das 5. Schuljahr; ebenso nicht das Stützeln im 5. und 6. Schuljahr und das Stützhüpfen im 7. Schuljahr. Abzulehnen ist ferner das hohe Schwingen der Beine beim Vorschwung, weil unschön und schwer; Schüler, die an ein hohes Schwingen gewöhnt werden, lernen das Stützhüpfen nie, weil sie beim Vorschwung allzuleicht zusammenknicken. Der Reitsitz wird besser — schon aus hygienischen Gründen — als Reitstütz verlangt. Im Knabenturnen sollte man sich mit den natürlichen Gangarten begnügen und dem Getändel der Aufmärsche endgültig Valet sagen; die beschränkte Turnzeit muß durch turnerisch wirksamere Betätigung ausgekauft werden. Weshalb die Schüler gelegentlich, z. B. während des Gerätturnens, nicht sitzen sollen, ist nicht recht einzusehen; sie kommen doch nicht zum Turnen, um schlechthin müde zu werden, sondern um ihre Kräfte, mit denen der Mensch ökonomisch umgehen soll, gebrauchen zu lernen. Ebenso erscheint das Verbot jeglichen „Plauderns" als zu rigoros. Beim Gerätturnen darf ein Lehrer, der seine Jungen sonst in der Hand hat, schon gewisse Freiheiten gestatten.

11. O. **Pulwer**, Lehrplan für den Turnunterricht an Volksschulen und Taubstummenanstalten mit besonderer Berücksichtigung des Leitfadens für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen (1895). I. Teil: Knabenturnen. 32 S. Berlin 1903, im Selbstverlag.

Der Lehrplan will dem angehenden Volksschullehrer, dessen Ausbildung für den Turnunterricht nach Ansicht des Verfassers „in praktischer und methodischer Hinsicht noch nicht genügend ist", ein Berater

sein. Er teilt den im preußischen Leitfaden enthaltenen Turnstoff in eine Unter-, Mittel- und Oberstufe und hebt die Hauptübungen der einzelnen Gruppen durch Sperrdruck hervor. Der Verfasser deutet auch an, wie diese 3 Stufen in 8-, 7- und 6-klassigen Schulen verwendet werden sollen, unterläßt aber die Bezeichnung des Turnstoffs für einklassige Schulen mit dem Hinweis darauf, daß es dem Lehrer schon gelingen werde, die richtige Auswahl zu treffen. Dies ist aber keineswegs eine so einfache Sache, am allerwenigsten für den angehenden, noch „suchenden" Lehrer, dem das Büchlein in erster Linie ein Wegweiser sein will. Diese Unterlassung ist ein empfindlicher Mangel des sonst verdienstlichen Schriftchens. Pulwer hat auch den Lehrplan für das Turnen an den Berliner Gemeindeschulen benützt und spricht seine Befriedigung aus über „die weise Beschränkung auf die wesentlichen Übungen". Zu wünschen wäre nur, daß sich der wichtige pädagogische Grundsatz der Beschränkung auch bei der Wahl und Zahl der zu benützenden Geräte geltend mache. Für die Oberstufe kommen beispielsweise nach vorliegendem Lehrplan 11, sage elf Geräte in Betracht. Wie sollen da bei der beschränkten Turnzeit die Schüler zur Bemeisterung des Gerätes kommen, die allein imstande ist, die Freude am Turnen nicht bloß zu wecken, sondern auch zu erhalten?

12. **A. Böttcher** und **A. Kunath**, Lehrgang für das Mädchenturnen. 2., wesentl. geänd. u. erweit. Aufl. besorgt von A. Böttcher. Mit 103 Abb. 279 S. Hannover 1904, Meyer. 2,70 M.

Grundlegende Meinungsverschiedenheiten in bezug auf die Zumessung des Übungsstoffes für die einzelnen Altersstufen und die methodische Verarbeitung des Übungsstoffes führten zu der freundschaftlichen Vereinbarung, daß Böttcher die neue Auflage allein übernahm. Der Lehrgang umfaßt sämtliche (10) Klassen einer ausgebauten höheren Mädchenschule; er kann aber auch dem Turnunterricht in den Volksschulmädchenklassen zugrunde gelegt werden. Zu dem auch im preußischen Leitfaden von 1895 aufgestellten Grundsatz, daß die Schüler angehalten werden sollen, alle Übungen genau und möglichst vollkommen auszuführen, steht die große Zahl der auf den einzelnen Turnstufen zur Verwendung empfohlenen Geräte im Widerspruch. Wenn auch jedes Gerät wieder seine Eigenart hat, so kann doch das eine oder andere entweder ganz entbehrt werden, oder es können wenigstens gewisse Übungen auf den einzelnen Stufen ohne Schaden wegbleiben, da manche Übungsformen an zwei in dem gleichen Schuljahr zu benützenden Geräten sich ziemlich gleichkommen, z. B. die Hangstandübungen am niederen Reck und Barren. Müssen die Schülerinnen in einer Stunde von Gerät zu Gerät eilen, so wird an keinem etwas Ordentliches, die Turnerinnen und den Lehrer Befriedigendes erzielt. Möchte doch endlich im Turnen wie in den übrigen Fächern die Wahrheit des Satzes erkannt werden: „Weniger wäre mehr". — Die zahlreichen Abbildungen des Buches werden dem minder erfahrenen Lehrer gute Dienste leisten.

13. **Deutsche Volksturnbücher.** Herausgeber Dr. R. Gasch. Heft 31/32: Anlage und Ausstattung von Turnplätzen und Turnhallen für das Schul- und Vereinsturnen von H. Meyer. 57 S. Mit 7 Abb. u. 6 Bildertafeln. Leipzig, M. Hesse. 50 Pf.

Der I. Teil behandelt die Anlage von Turn- und Spielplätzen und zwar Größe, Anlage und Befestigung, Raum für Eislauf, Turngeräte. Der II. Teil handelt von der Anlage und Einrichtung von Turnhallen

für Schüler und Vereine. Das aus der Praxis herausgewachsene, von großer Sachkenntnis zeugende Büchlein kann Behörden, Schulleitern und Turnlehrern, besonders aber auch den mit der Bauleitung von Turnhallen betrauten Technikern bestens empfohlen werden. Bei Beachtung der gegebenen Winke und Vorschriften wird sicher vielen Mißgriffen vorgebeugt. Das für die Größe des Spiel- und Tummelplatzes geforderte Ausmaß (5 qm auf einen Schüler) dürfte nur unter den günstigsten Verhältnissen zu erreichen sein.

14. **B. Striegler** und **W. Lorenz**, Übungen für das Trocken-Schwimmen. Anhang: Übungen an der Angel im Wasser, Winke. Bearb. im Auftrag des Schulausschusses der Stadt Leipzig. 12 S. Leipzig 1904, Gut Heil-Verlag.

Die für das Trockenschwimmen bestimmten Übungen (A Freiübungen, B Übungen an den Geräten, C Übungen an der Angel im Wasser) sind einfach und im ganzen zweckmäßig. Besonders gilt dies von den Freiübungen und den Übungen im Hang an der Leiter (Reck, Ringe). Sie können dem Turnbetrieb leicht eingefügt und in kurzer Zeit bis zur Geläufigkeit geübt werden. An Stelle der zeitraubenden Übungen im Gürtel empfiehlt es sich, sofort mit den Übungen an der Angel im Wasser zu beginnen. Sämtliche Übungen sind durch Illustrationen erläutert. Warum die Fußspitze bei Übung 2 (S. 3) angezogen werden soll, ist nicht recht erfindlich. Die Abbildungen der „Hockstellung" (S. 4 usw.) stellt nur halbe, nicht tiefe Kniebeuge dar.

15. **K. Möller**, Der Vorturner. Wegweiser für Turnwarte und Vorturner mit einer Übungsverteilung für 3 Turnstufen. 2., neu bearb. Aufl. 203 S. Leipzig 1904, R. Voigtländers Verl. Kart. 1,60 M.

Die Notwendigkeit einer Neuauflage beweist die Brauchbarkeit des Buches. Außer einigen unwesentlichen Verbesserungen hat die 2. Auflage eine Bereicherung durch den Anhang „die Kultur in den Turnvereinen" erhalten. Im Vorwort weist der Verfasser ostentativ darauf hin, daß das frühere, von Maul stammende Leitwort „Es muß oberster Grundsatz im Turnvereinswesen sein, daß es im Turnbetrieb einzig und allein auf möglichst befriedigende Leistungen der ganzen Masse ankommt" in der neuen Auflage weggefallen sei, weil es sich mit seiner heutigen Auffassung vom Vereinsleben nicht mehr ganz decke. Mit der „neuen" Auffassung wollen freilich die S. 14 und 96 geäußerten Ansichten nicht recht übereinstimmen.

16. **Th. Wohlrath**, Neue Übungsgruppen in den Frei-, Hantel-, Stab- und Keulenübungen nebst 21 bildlichen Erläuterungen. 65 S. Stuttgart, P. Mähler. 85 Pf.

Das Schriftchen will dem dienen, der nicht die Zeit dazu hat, oder dem die Erfahrung mangelt, sich selber Übungen zusammenzustellen. Diese Aufgabe wird es erfüllen, da es der lebendigen Praxis entsprungen ist. Die eingestreuten Illustrationen sind zweckentsprechend, hätten aber um einige Nummern vermehrt werden sollen. Das Heft trägt die Aufschrift: „Eine Quelle für Vorturner, Turnwarte und Turnlehrer". Das klingt doch zu marktschreierisch.

17. **Th. Wohlrath**, Neue Übungsgruppen an den Geräten in drei Schwierigkeitsstufen zusammengestellt und mit bildlichen Erklärungen versehen. 57 S. Stuttgart, P. Mähler. 85 Pf.

Der Wert dieses Büchleins besteht vornehmlich darin, daß verwandte Übungen in drei Schwierigkeitsstufen ausgewählt und so geordnet sind, daß die Übungen der untersten Stufe die Vorübungen zu der zweiten Stufe bilden und die Übungen der zweiten Stufe die der dritten vorbe-

reiten. Die so gruppierten Übungen eignen sich deshalb u. a. für die Zwecke des Vereinswetturnens und des Schulturnens, da die Einheitlichkeit und Steigerung der dargebotenen Übungen sofort in die Augen springen. Die Zusammenstellung verrät Geschick und Sachkenntnis.

18. **J. Potschka**, Das Gerätturnen an der Volks- und Bürgerschule. 294 Übungsbeispiele in 2 Stufen mit besonderer Berücksichtigung der volkstümlichen Übungen. Mit 50 Abb. 100 S. Wien 1904, A. Pichlers Witwe & Sohn. 1,25 M.

Der Stoff des Gerätturnens für die Schuljahre III—VIII ist in 2 Stufen eingeteilt; zweckmäßiger wäre die Zuteilung bestimmter Aufgaben an die einzelnen Schuljahre gewesen. Die Übungen am Pferd übertreffen die an Reck und Barren an praktischer Brauchbarkeit. Die Reck- und Barrenübungen sind nicht bloß zu zahlreich, sondern auch großenteils für die gedachte Altersstufe zu schwer und teilweise geradezu gefährlich (vgl. die Ein- und Ausspreizübungen am Barrenende). Ferner was sollen Stabspringen, Steinstoßen, Stemmen und Ringen im Rahmen des Volksschulturnens? Bevor jemand anderen Führer sein will, sollte er vom Baum der Praxis reichere und reifere Früchte gepflückt haben.

19. **E. Küffner**, Sammlung beliebter und bewegungsreicher Turnspiele für Volks- und Mittelschulen. 92 S. Würzburg 1904, F. X. Buchers Verl. 75 Pf.

Die Sammlung umfaßt 30 Turnspiele, die nach einem bestimmten Schema (Name, Beurteilung, Spielgedanke, Vorbereitung, Regeln und Abänderungen) beschrieben sind. Ein Anhang enthält 5 Kampf- und 5 Unterhaltungsspiele, einige Liedchen für die Kinderspiele und Abzählreime. Im Gegensatz zu anderen ähnlichen Sammlungen wird der Spielgedanke klar und deutlich hervorgehoben. Auswahl und Einteilung der Spiele lassen zu wünschen übrig. Wo bleiben Reiterball für die Mittelklassen und Schlagball für die Oberklassen? Ferner: Die Spiele sollen als Ersatz des Turnens und die Turnhallen wenigstens als Notbehelf für den mangelnden Spielplatz gelten können?

20. **H. Schröer**, Methodik des Turnunterrichts. Ein Hilfsbuch für Turnlehrer und Turnlehrerinnen. 102 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 1,20 M.

Der Inhalt gliedert sich in I. Psychologisch-methodische Einführung (Aufgabe und Ziel des Turnunterrichts, der Stoff des Schulturnens), II. Über den Betrieb und das Lehrverfahren im Turnunterricht, III. Übersicht der geschichtlichen Entwicklung des Schulturnens mit Literaturangaben. Das Buch zeugt unzweifelhaft von großer Liebe und Wärme für die Turnsache, was insbesondere durch eine gehobene Sprache im theoretischen Teil zum Ausdruck gebracht wird. Sobald aber der Verfasser auf die Ausführung der Grundsätze, d. h. auf die Übungsbeispiele zu sprechen kommt, tritt der Gegensatz der nüchternen Praxis und der schönen Theorie an mehr als einer Stelle in die Erscheinung. Was soll z. B. S. 50 oben der Befehl „dieselbe Übung nach Zählen in 8 Zeiten — übt!" Zweifelsohne besteht hier eine Unklarheit über die Ausführungsform nach Zählen und der taktmäßigen Ausführung. Ferner ist das Befehlswort „übt" für Ausführung von nur einer Bewegung unzutreffend, denn „üben" bedeutet doch „etwas mehrmals ausführen". Ferner fehlt mehreren Übungsbeispielen, so dem 3. Übungsbeispiel b (S. 51) die rhythmische Symmetrie — 152 Taktzeiten! Es wäre im Interesse des Buches sehr zu wünschen, daß bei einer neuen Auflage der praktische Teil eine zielbewußte Umarbeitung erfährt auf Grund einer geläuterten Unterrichtspraxis.

21. **A. Maul**, Turnbüchlein für Volksschulen ohne Turnsaal. 58 S. 3., umgearb. Aufl. Karlsruhe 1904, G. Braunsche Hofbuchdr. Kart. 60 Pf.

Die neue Auflage des 1895 zum erstenmal erschienenen Turnbüchleins enthält eine Reihe von Verbesserungen. Die methodischen Ratschläge sind in Berücksichtigung des Umstandes, daß die meisten Lehrer des Turnens keine Fachturnlehrer sind, vermehrt und in einer Einleitung in knappster Form zusammengefaßt worden. Ferner sind, was ganz besonders begrüßt werden wird, den zu erlernenden Hauptübungen methodisch vorbereitende Übungen vorausgeschickt. Als typische Beispiele von vorbereitenden Übungen können gelten S. 45 Nr. 5 Kniebeugewechsel mit 2 Rumpfübungen, ebenso S. 47 Nr. 7 Stellungswechsel mit Wechsel des Stabwindes sowie S. 52 Zwischenschwung aus dem Reitsitz vor einer Hand. Durch die Änderung der Aufeinanderfolge der Barrenübungen tritt der methodische Gang klarer zutage. Endlich wurden die Befehlsankündigungen bei den Frei- und Stabübungen gleichmäßiger gestaltet. In der Bezeichnung der Gerätübungen sind die Ausdrücke Ristgriff und Kammgriff nach dem Beispiel des Militärturnens durch die verständlicheren Benennungen Aufgriff und Untergriff ersetzt worden. Die Übungen selbst sind nicht vermehrt und nicht geändert worden. Für einfachere Turnverhältnisse reicht der im Büchlein enthaltene Übungsstoff aus, für entwickeltere zeigt es dem denkenden Lehrer den zielsicheren Weg. Wegen seiner prägnanten, klaren Fassung kann das handliche Büchlein als Katechismus der methodischen Turnpraxis bezeichnet werden und sollte in keines Turnlehrers Hand fehlen.

22. **A. Maul**, Gerätübungen für das Mädchenturnen. 136 S. Karlsruhe 1904, G. Braunsche Hofbuchdr. Kart. 1,40 M.

Das Werkchen ist als Ergänzung und 3. Teil aufzufassen von den „Reigenartigen Turnübungen für Mädchen" (vgl. Jahresbericht 1901 Nr. 16). Auch hier ist der Übungsstoff in 6 Stufen geteilt, mit dem vierten Schuljahr beginnend. Die Übungen der sechsten Stufe eignen sich für geschickte und geübte Schülerinnen der oberen Klassen höherer Mädchenschulen sowie für Frauenabteilungen. Den Ausführungen Mauls im Vorwort über das Gerätturnen in Mädchenschulen und Frauenturngesellschaften werden wohl die meisten Sachverständigen beipflichten, auch darin, daß für das Schulturnen 6 Hauptgeräte (Schwingseil, Schwingrohr, Schwebestangen, wagrechte Leiter, Rundlauf und Schaukelringe) ausreichend seien. Diese Geräte sind im ersten und weitaus größten Abschnitt des Buches für den Unterricht in einer Weise ausgenützt, wie man dies in verwandten Werken nicht findet. Neulinge im Unterrichten werden es dankbar empfinden, daß die Übungen, die einen Vorzug vor anderen verdienen, durch Fettdruck der Ordnungsnummer hervorgehoben werden. Der zweite Abschnitt bietet die für das weibliche Turnen sich eignenden Hauptübungen an sogenannten Nebengeräten (Freispringen, Barren, Reck, Schrägleiter und Kletterstangen), so daß das Buch auch nach dieser Richtung als vortrefflicher Ratgeber dienen kann, insbesondere den Leitern von Frauenabteilungen, die diese Geräte mit Vorliebe zu benützen pflegen und dabei leicht die Grenze des für das Frauenturnen Zulässigen und Schicklichen überschreiten. Der dritte Abschnitt enthält Übungen mit dem Fangball und 10 Gruppen aus dem Gebiet des Keulenschwingens. Das Büchlein ist vortrefflich geeignet, dem Turnen der Mädchen und Frauen die Bahn frei zu machen.

XIII. Englischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
Professor G. K. Hauschild,
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Die zur Besprechung vorliegenden Bücher und Abhandlungen betreffen Enzyklopädisches und Methodisches, Lehrgänge ohne und mit Lese- und Übungsstoff, grammatische Monographien, Übungs- und Übersetzungsbücher, Vokabularien und Bücher zur Konversation, Lesebücher, Ausgaben, Literaturgeschichtliches, Realienkunde und Wörterbücher.

Literatur.

I. Encyklopädisches.

1. Dr. **R. Urbat,** Ein Studienaufenthalt in England. 52 S. Breslau 1904. Progr.-Nr. 263.

Das Schriftchen enthält eine Zusammenstellung der Eindrücke und Erfahrungen, welche der Verf. während eines sechsmonatigen Aufenthalts in England gemacht hat. Die Hauptmasse des Buches nimmt die Schilderung des Londoner Aufenthaltes ein: Familienpension, Volksredner, Heilsarmee, Gerichtsverhandlungen, religiöse Versammlungen, Vorträge und Predigten, wissenschaftliche Vorlesungen, Redeschulen, University Extension, Theater, Konzerte, Unterrichtsstunden, Meetings und Matches, Museen und Galerien, Rennen, Turniere und Paraden ziehen an unseren Augen vorüber, Ausflüge nach Stratford, Richmond, Kew, Windsor nicht zu vergessen (36 S.). Es folgt Brighton und die Besprechung des 1903er Sommer-Meetings in Oxford und Edinburg mit entsprechenden Ausflügen an die schottischen Seen. Über Dublin-London werden wir in die Heimat zurückgeführt. Was dem Büchlein seinen ganz besonderen Wert verleiht, das sind die kritischen Bemerkungen über Vorlesungen und Unterricht und die praktischen Fingerzeige für Pensionen usw.

II. Methodisch-Didaktisches.

1. Dr. **Schweigel,** Welche Beziehungen können am Reform-Realgymnasium zwischen dem Englischen und dem Lateinischen hergestellt werden? Ein Beitrag zur Konzentration im Sprachunterricht. 20 S. 4°. Wiesbaden. Progr.-Nr. 490.

An den Reformanstalten folgt dem Französischen das Lateinische (in U. III), diesem das Griechische bezw. das Englische (in U. II).

Wird nun schon in den allgemeinen Lehrplänen Anknüpfung an die andern von den Schülern erlernten Sprachen verlangt, so wird an den Reformanstalten (nach Frankfurter System) weit mehr als an den Nicht-Reformschulen ein vergleichendes Lernen eintreten müssen und dadurch eben trotz kürzerer Unterrichtsdauer das gleiche Ziel erreicht werden können. Denn indem der Lehrer des Englischen z. B. bei der grammatischen Belehrung Fäden vom Englischen zu der Muttersprache, zum Französischen und auch zum Lateinischen hinüberspinnt; indem er die Schüler auf Ähnlichkeiten und auch auf Abweichungen in diesen Sprachen aufmerksam macht oder sie diese selbst finden läßt, wird der Lehrer nicht nur den englischen Unterricht selbst erheblich fördern, sondern auch die Kenntnisse der Schüler im Lateinischen und Französischen befestigen helfen. In bezug auf das Französische und Deutsche verweist der Verf. auf das Sachssche Programm von Posen (1902, Nr. 183), welches im 56. Jahrg. des Päd. Jahresber. S. 595 f. besprochen wurde. Er beschränkt sich also seinerseits darauf, auf die Brücken hinzuweisen, welche vom Englischen zum Lateinischen hinüberführen, und auf die Beziehungen aufmerksam zu machen, die zwischen dem Englischen und Lateinischen hergestellt werden können, und wäre es auch nur um zu zeigen, daß auch dem Englischen eine formal bildende Kraft innewohnt, auf welche die Realanstalten nicht verzichten dürfen. Der Verf. zeigt dies nun aufs knappste bezüglich des Wortschatzes, der Formenlehre und Synonymik, recht eingehend bezüglich der Syntax, deren Löwenanteil natürlich das Verb erhält. Der ausführende Text wird von entsprechenden, beiden Sprachen selbständig entlehnten Beispielen begleitet. — Wenn der Verf., wie es den Anschein hat, den Gegenstand ausführlicher in Buchform behandeln will, so würden wir ihm um des allgemeinen guten Zweckes willen raten, vom „Reform-Realgymnasium" das Wort „Reform" zu streichen und lieber zu schreiben „Gymnasium und Realgymnasium" oder „an Latein treibenden Anstalten". Wir würden wenigstens jeden Lehrer und Unterricht bedauern, der nicht auch an anderen als Reformanstalten nach dieser Richtung hin sprachvergleichend verführe bezw. verfahren hätte, da auch an solchen bisher schon immer Englisch die dritte fremde Sprache war. (In XV, 2 dürfte das vorangestellte Pronomen wohl nicht Subjekt sein, weder im Englischen noch im Lateinischen, wie freilich bei R.—W. angenommen wird.)

2. Dr. **Karl Breul**, Über das Deutsch im Munde der Deutschen im Auslande.

Vgl. w. u. die Verhandlungen des elften Deutschen Neuphilologentages usw.

3. **J. Kollenberg**, Beiträge zur Lehre vom Bedeutungswandel der Wörter im Englischen. Teil I: Die Qualitätsverschlechterung einiger Wörter. 25 S. 4°. Königsberg i. Pr. 1904. Progr.-Nr. 23.

Wir haben diese Abhandlung nicht unter Wortschatz, Vokabelstoff, Wörterbüchern oder ähnlichen Rubriken untergebracht, weil auch sie eine allgemeinere didaktische Bedeutung hat, und weil ihre Anregungen in jedem Unterrichte, nicht bloß dem besonderen dieser oder jener Sprache, nutzbar gemacht werden können, wenn sie anders auf fruchtbaren bezw. gut vorbereiteten Boden fallen. Ausgehend von dem usuellen und okkasionellen Sprachgebrauch, die den Worten eine dementsprechende (verschiedene) Bedeutung verleihen, führt er zunächst im

allgemeinen die drei Hauptarten des Bedeutungswandels vor: Beschränkung des Umfangs der Wortbedeutung unter gleichzeitiger Bereicherung des Vorstellungsinhaltes, Beschränkung des Vorstellungsinhaltes unter gleichzeitiger Erweiterung des Umfangs der Bedeutung (Metapher) und Übertragung des Namens einer Person, Sache oder Handlung auf etwas, das räumlich, zeitlich oder kausal mit dieser Person, Sache oder Handlung verknüpft ist (Metonymie). Hieran schließen sich Angaben über den Euphemismus, dessen Bestrebungen eigentlich einen Pessimismus für den Bedeutungswandel bedeuten. Nach diesen Gesichtspunkten werden nun in geschichtlicher Stufenfolge, mit entsprechenden Beispielen aus literarischen Denkmälern belegt, behandelt; churl, knave, clown, imp, wench, harlot, minion, beldam, libertine, cunning, demure, silly, sad, pert, lewd. Bei wench konnte auch auf das „Dirne" der Lutherbibel verwiesen werden; bei silly auf das vulgäre „selig" im Sinne von „albern, töricht" bei Betrunkenen, bei lewd auf das „Leutlein" der Lutherbibel (Apgsch. 28, 2 u. 4) = barbaroi = Nichtgriechen = Ungebildeten, vgl. mit Röm. 1, 14, wo dem barbaroi („Ungriechen") parallel geht anoetoi („Unweise").

4. Dr. **B. Eggert**, Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts. 74 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 1,80 M.
5. Dr. **A. Lehmann**, Der neusprachliche Unterricht im 17. u. 18. Jahrh., insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit. 40 S. Dresden 1904. Progr.-Nr. 642.
6. Dr. **K. Meier**, Über den Aufbau des Sprachunterrichts an höh. Schulen. 40 S. 4°. Dresden 1903. Progr.-Nr. 632.
7. Prof. **A. Preuß**, Grammatische Schulung nach logischen u. psychologischen Grundsätzen. 55 S. Graudenz 1904. Progr.-Nr. 35.
8. Prof. **A. Seeger**, Der Bildungswert der modernen Sprachen u. die Berechtigungsfrage der Realschule. 78 S. Wien 1903, A. Hölder. 1,40 M.

Die unter Nr. 4—8 angezeigten Abhandlungen werden, weil sie immerhin doch mehr das Französische zum Ausgangs- oder Mittelpunkte machen, in dem Berichte über den französischen Sprachunterricht mit anderen diesen allein behandelnden Abhandlungen und Werken besprochen werden.

III. Grammatiken bezw. Lehrgänge ohne Lese- und Übungsstoff.

1. **C. H. Barnstorff**, Kurzgefaßte Schulgrammatik der englischen Sprache. 2. Aufl. IV u. 112 S. Flensburg 1904, A. Westphalen. 1,30 M.

Das Buch wurde im 48. Jahrg. des Pädag. Jahresber. S. 492f. eingehend besprochen. Abgesehen von einer geringen Vermehrung der Beispiele bezeichnet es der Verf. selbst als einen fast unveränderten Abdruck der ersten Auflage, weshalb auch wir nur auf unsere oben erwähnte Anzeige zu verweisen haben.

2. **J. Madsen**, „Wie bestehe ich meine Prüfung?" Hilfsbücher für Schüler zur Anfertigung von Hausaufgaben u. Klassenarbeiten. Bd. 3: Englisch. Ausführl. u. übersichtl. Repetitorium der engl. Sprachlehre nebst einem Examen, die wichtigsten Prüfungsfragen enthaltend. 79 S. Leipzig, Jacobi & Zocher. 1 M.

Das Buch behandelt in acht Kapiteln mit 2—12 Unterabteilungen: Artikel, Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Zahlwörter, Adverb, Präpositionen, Verb, sodann in je einem Kapitel die Konjunktionen und Interpunktionszeichen (Komma). Hieran schließen sich im elften Kapitel:

Listen für die Hausarbeiten über a) die häufigst vorkommenden Verben mit ihren Präpositionen, b) Adjektive und Partizipien mit ihren Präpositionen. Im zwölften Kapitel wird das Ganze mit hundert Aufgaben und Prüfungsfragen abgeschlossen. Im grammatischen Texte ist die Syntax immer gleich mit der Formenlehre verbunden bezw. dieser angeschlossen; der Hauptnachdruck selbst ist mit Recht auf die Syntax gelegt. Die Darstellung selbst ist nicht nur kurz, klar und übersichtlich gehalten, sondern auch durch genügend viele Beispiele, die dem Texte unmittelbar folgen, gestützt. Das Streben nach Kürze bezw. die Rücksicht auf das Selbststudium verführt freilich manchmal auch, wissenschaftlich angesehen, zu Ungenauigkeiten; z. B. S. 8, B, 2 (englischen Ursprungs), S. 9 die Fassung von D, S. 49b u. a. S. 79 muß es in Frage 88 heißen „wann", in Frage 95 „gib". Als Repetitorium des Wissenswertesten aus einem bereits behandelten Sprachgebiet darf das Büchlein jeder Art von „Schülern" empfohlen werden.

3. Prof. Dr. **E. Nader**, Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen und verwandte Lehranstalten. II. Teil: Grammatik. 224 S. Wien 1903, A. Hölder. 2,80 M.

Im 55. Jahrg. des Pädagog. Jahresber. S. 628 wurde von Nader-Würzner ein neues Lesebuch 1. Teiles für Mädchen-Lyzeen usw. angezeigt. Wenn das oben angezeigte Buch im Titel als zweiter Teil eines Lehrbuches bezeichnet wird, so ist das nicht so zu verstehen, wie wenn jenes Lesebuch den ersten Teil dieses Lehrbuches bildete. Vielmehr ist zum Lesebuche, wenn wir das Begleitwort recht verstehen, ebenso nachträglich ein zweiter Teil erschienen — der uns aber zur Besprechung nicht vorgelegen hat —, wie dem Lehrbuche als erster Teil ein gemeinsam verfaßtes Elementarbuch vorausgegangen war, welches vielleicht dasjenige ist, das im 42. Jahrg. des Pädag. Jahresber. S. 368 f. besprochen worden ist! Ob aber dieses Elementarbuch seinerseits mit der ebenfalls gemeinsam verfaßten „Grammatik der englischen Sprache nebst deutschen Übungsstücken" identisch ist, war aus dem Begleitwort auch nicht deutlich zu ersehen! Auf jeden Fall sind hier aus letzterer die Formenlehre, ein Teil der Wortbildungslehre, die Interpunktionslehre und 22 Nummern der deutschen Übungsstücke zur Rückübersetzung benutzt worden; die Introduction und das Kapitel über Versification sind ganz neu bearbeitet. Die sorgfältig überarbeitete Syntax, der Hauptabschnitt des Buches, ist z. T. mit neuen, aus den Lyzeallesebüchern entnommenen Mustersätzen versehen worden. Ebenso sind diejenigen deutschen Übungsstücke (s. o.) zur Übersetzung ins Englische neu hinzugekommen, welche sich an Stücke in den beiden Teilen des Lyzeallesebuches anschließen; ferner einige Stücke ohne solche Vorlage, welche wegen ihres literarhistorischen Inhalts als willkommene Ergänzungen zu dem Abriß der Literaturgeschichte im 2. Teile des Lesebuches angesehen werden können; endlich die Mitteilung der meisten Regeln auch in englischer Sprache (s. u.). So viel über das eigentliche Lehrbuch im Vergleich zu dem, wie oben angegeben, bereits vorausgegangenen Lehrstoff. Der Anhang I enthält als neue Abschnitte den über Synonyms, some Remarks on Letter-Writing und The Seasons. Der Anhang II (Aufgaben) ist namentlich in bezug auf die grammatischen Aufgaben bedeutend vermehrt worden. Wir wenden uns nun zu Gang und Inhalt des Ganzen überhaupt. Da wird nach der historischen Einleitung und der Übersicht über die

verwendeten Lautzeichen im einzelnen behandelt: A. die Formenlehre nach den bekannten zehn Redeteilen, B. die Wortbildung nach Ableitung und Zusammensetzung, C. die Syntax der einzelneu Redeteile und die Wortstellung, D. die Interpunktion, der Gebrauch der Majuskeln und die Silbenabteilung: im ganzen 158 Seiten! In der Syntax gehen die englischen Beispiele den deutschen Regeln stets voran. Sie soll auswahlsweise bezw. zunächst gelegentlich getrieben werden, soweit die vorhergehenden Lektürestunden dazu Anlaß geben und darin entsprechende Spracherscheinungen vorgekommen sind. Es werden dann in der Grammatik die Mustersätze des einschlägigen Paragraphen gelesen und in gutes Deutsch übertragen, die betreffenden sprachlichen Eigentümlichkeiten hervorgehoben und zur Gewinnung der Regel verwendet. Die Schülerinnen übertragen dann eine Anzahl dieser englischen Sätze schriftlich in richtiges Deutsch und übersetzen sie zunächst mündlich ohne Buch ins Englische zurück. In der Rückübersetzung der Mustersätze erblickt der Verf. den wichtigsten Teil der Prüfung in der Schule. Wir haben schon sonstwo, z. B. bei Besprechung der Fetterschen Bücher, gewisse Bedenken gegen solche (zunächst) ausschließliche Rückübersetzung von Mustersätzen nicht unterdrücken können, und bleiben dabei stehen, wenn auch der Verf. sagt: „Man wende nicht ein, daß auf diese Weise die Sätze auswendig gelernt werden: nach der neuen Methode ist dies eher ein Vorteil als ein Nachteil. Durch passende Abänderung der Sätze kann sich übrigens der Lehrer leicht davon überzeugen, ob das Gelernte verstanden worden ist oder nicht." Die Paragraphen des grammatischen deutschen Textes werden unter dem Strich von gleichlaufenden Paragraphen englischen Textes begleitet. Dieselben sind nicht bloß darum kürzer, weil in ihnen die englischen Mustersätze weggefallen sind, sondern auch weil sie sich damit begnügen, nur das Wesentliche, Auffallende der Regel in Lapidarstil oder im Auszug vorzuführen. Es sind also meist nicht Ergänzungen zum deutschen Texte, sondern Abkürzungen desselben, welche seinen grammatischen Gehalt auf möglichst einfache Formeln zurückführen und beschränken. Das ist nur rühmend anzuerkennen und gutzuheißen; denn einmal wäre die wörtliche Übersetzung doch nicht immer möglich, und andererseits wird so am besten gezeigt, daß und wie man sich von dem sprachlichen Ausdruck einer Vorlage entbinden kann, ohne dem sachlichen Sinne derselben zu nahe zu treten. In dem Anhang I werden 25 Synonyma behandelt mit gut gewählten Beispielen; nach den Bemerkungen über das Briefschreiben folgt die Verslehre (Versmaß, Versfuß, Reim, Strophe). Von den Hölzelschen Bildern werden die Jahreszeiten (s. o.) in fortlaufender Beschreibung besprochen (22 S.). Der Anhang II enthält: A. Grammatische Aufgaben (Veränderung des Tempus, Genus Verbi, Modus, Satzart, Redeart, Satz-Verkürzungen und -Erweiterungen, Ausfüllung bezeichneter Lücken durch Präpositionen, Homonyme, Synonyme: 6 S. B. Aufsatzübungen: 5 S. (Beantwortung von Fragen über ein Lesestück, Umformungen der Redearten, Auszüge, Nacherzählungen, Beschreibungen, Vergleiche, Dispositionen, Paraphrasen, Billet-, Briefaufgaben.) C. Deutsche (zusammenhängende) Übungsstücke zur Rückübersetzung mit Angabe der einschlägigen Paragraphen der Grammatik: 25 S. Ein Register schließt das Ganze ab. Wir haben es trotz der — sehr empfehlenswerten — Übungs-Anhänge hier untergebracht, weil seine Hauptmasse doch die Grammatik allein ist.

4. Prof. W. Swoboda, Schulgrammatik der modernen englischen Sprache. XII u. 205 S. Wien 1905, F. Deuticke. 2,80 M.

Dieses Buch bildet den 4. Teil von des Verf. Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen, also den lehrhaften Abschluß bezw. das grammatische Ergebnis der drei vorausgehenden Teile, welche weiter unten bei den betreffenden Rubriken werden besprochen werden. Daß die Schulgrammatik von uns hier untergebracht ist, hängt einerseits mit deren Fassung und Inhalt, andererseits mit ihrer selbständigen Benutzbarkeit zusammen. Denn wenn auch ihre — außergewöhnlich zahlreichen — Beispiele dem Lesestoffe der andern Teile, namentlich des zweiten und dritten, entnommen sind, so würde doch dieser Umstand es nicht verhindern oder erschweren können, die oben angezeigte Schulgrammatik auf höheren Klassen höherer Lehranstalten für sich allein in selbständige, die vorausgehenden Teile nicht notwendig voraussetzende Benutzung zu nehmen. Denn einerseits sind die zum großen Teile dem sachlichen oder literarischen Lesestoffe entnommenen Beispiele nicht etwa bloß nach ihrer Fundstelle in jenem angeführt, auch nicht bloß nach ihrem ungefähren Wortlaute bezw. nach Anfangs- und Endwörtern angedeutet, sondern immer in vollständig abgeschlossenen Sätzen beigebracht, in denen zum Überfluß auch noch das, worauf es in ihnen grammatisch gerade ankommt, durch fetten oder gesperrten Druck hervorgehoben ist; andererseits sind auch Schrift und Laut, Aussprache und Betonung, Ableitung und Zusammensetzung, Deklination und Konjugation, nominale und verbale Formenlehre so eingehend bezw. voraussetzungslos behandelt, daß diese Schulgrammatik als systematischer Abschluß des grammatisch Behandelten oder zu Behandelnden auch zu einem anderen Lehrgange als dem gerade hier vorausgegangenen benutzt werden kann. Die Behandlung von Lautlehre und Rechtschreibung, Akzent und Quantität, Ableitung und Zusammensetzung werden, auch in ihrer Bedeutung für die Flexion, in 41 Paragraphen auf den ersten 23 Seiten behandelt. Es folgt in 39 Paragraphen auf 22 Seiten die Stellung und Hervorhebung von Satzgliedern, welche, weil wesentlich mit unter dem Gesichtspunkte der Betonung betrachtet, hier notwendigerweise folgen mußte. Hieran schließt sich auf 13 Seiten die Formenlehre des Verbs in 27 Paragraphen und in 97 Paragraphen auf 40 Seiten dessen Syntax mit besonderer Betonung der finiten und indefiniten Bedeutung der Tempora, der modalen Umschreibungen durch die defektiven Verben, der Nominalformen des Verbs und ihrer idiomatisch-phraseologischen Verwendung. Es folgt die Formenlehre von Substantiv und Artikel in 20 Paragraphen, deren Syntax (Kasus- und Artikellehre) in 45 Paragraphen. Hieran schließt sich die Formenlehre und Syntax des Adjektivs, Zahlwortes, Fürwortes — mit besonderer Betonung der indefiniten —, des Adverbs, der Präpositionen (soweit sie nicht schon im vorausgehenden behandelt wurden) und der Konjunktionen mit ihrer Benutzung in der Satzverbindung und im Satzgefüge: im ganzen noch 121 Paragraphen auf 50 Seiten. Nach den Interjektionen wird noch die Interpunktion, namentlich der Gebrauch des Kommas, behandelt. Die Menge der Paragraphen mag, im Vergleich zur Seitenzahl, immerhin andeuten, wie fein und scharf der Stoff gesichtet ist. Der grammatische Text selbst ist sehr kurz und knapp gehalten: seine Hauptmasse nehmen eben die Beispiele ein, aus denen ja der Lehrer mit seinen Schülern eine längere Fassung herausarbeiten kann, wenn er eine solche für nötig hält: das wird freilich

wohl überall geschehen müssen und der Fall sein, wo der Verfasser sich begnügt hat, unter einer sehr kurzen Gesamtformel eine Menge von Beispielen aufzuzählen, anstatt jene aufzulösen und diese unter deren einzelnen Bestandteilen unterzubringen. Den Schluß des Buches bilden auf 23 Seiten 25 Aufgaben — on Some of the Most Characteristic Features of the English Language. Sie zerfallen in: 1. Beispiele (Musterwörter oder Mustersätze), 2. grammatische Fragen resp. Aufgaben darüber, 3. die auf englisch aus- und durchgeführten Antworten darauf bezw. Erläuterungen dazu. Auf den letzten zwei Seiten befindet sich ein alphabetisches englisch-deutsches Wörterverzeichnis mit phonetischer Bezeichnung, welches die hierzu nötigen oder hierbei gebrauchten grammatischen Termini angibt. — Die Anmerkung auf S. 7 darf etymologisch — wenigstens nicht mit — auf stomac bezogen werden; gegen kurze oder lange Konsonanten darf man immer noch seine Bedenken haben, namentlich wenn die Grenzlinie zwischen ihnen so unsicher ist, wie auf S. 11; die Tonzeichen auf S. 15 und sonst (timi'dity, capa'city) müßten in solchen Fällen von den Lautzeichen auseinandergehalten werden: denn sonst können sie, im Vergleich zu den S. 10 (u.) und S. 11 (o.) gemachten Angaben nur verwirrend wirken resp. zu falscher Aussprache der betreffenden Vokale führen; einige in § 37 vorkommende Fälle von Zusammensetzungen und Gruppen können nicht als „andere" bezeichnet werden, in denen die englische Betonung nicht mit der deutschen übereinstimmte; die Anmerkung auf S. 25 muß eingeschränkt werden: denn in did you learn liegt auch Inversion vor; wenn S. 119 (§ 266) zugegeben werden muß, daß author, confessor auch Gattungsnamen sind, dann muß die Regel über den Gebrauch des Artikels vor der Apposition verändert werden; ebenso muß die Anmerkung zu § 277 verbessert werden: denn man weiß ja z. B. was das in dem Satze He came with some friend bezeichnete Wesen ist (ein Freund!); auch das unterscheidende Moment in § 327 f. muß anders bestimmt werden: denn in dem Satze He smote his breast wird ebenso „das Objekt oder Subjekt der Tätigkeit genannt", wie in dem Satze He touched her on the shoulder; in § 374 ist es schwer, einen Unterschied von „zusammengesetzten Adverbien, wie to-day" und „Adverbialgruppen wie at length" herauszufinden; in der 1. Aufgabe (S. 180) betont Referent: blut'arm" (very poor), stein'reich" (very rich). Von solchen und ähnlichen Einzelheiten aber abgesehen empfiehlt sich das Buch außer dem bereits oben empfehlend Hervorgehobenen auch durch großen, starken und deutlichen Druck wie sonstige gute Ausstattung.

IV. Monographien zur Grammatik.

1. Dr. **E. Heck**, Quantität und Akzentuation im Modern-Englischen.

Vgl. w. u. die Verhandlungen des elften Deutschen Neuphilologentages usw.

2. **Fr. Schmidt**, Short English Prosody for use in Schools. 14 S. Leipzig 1905, Rengersche Buchh. 30 Pf.

Dies Büchlein enthält das Notwendigste und unter allen Umständen Wissenswerte über Metrum, Vers, Reim, Cäsur, Stanze: alles durch hinreichende, mit Angabe der Dichter zitierte Beispiele belegt. An einigen Stellen hätten dieselben freilich noch vermehrt werden

können, so bei der Cäsur und den Stanzen. Erwünscht wäre wohl auch mindestens die Bezeichnung der Hebungen gewesen, wenigstens in den §§ 2f., wo es ganz besonders darauf ankommt, von vornherein keine Unklarheit aufkommen zu lassen. Aber trotzdem darf das Büchlein als Beigabe zu jeder Grammatik bezw. Dichterlektüre gern empfohlen werden.

V. Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff.

1. **R. Hall**, Lehrbuch der englischen Sprache. Für Mädchenschulen bearb. in 2 Teilen. I. Teil. 2. Aufl. V u. 108 S. 1,30 M. II. Teil. X u. 402 S. 3,80 M. Frankfurt a. M. 1904, C. Jügel.

Der erste Teil dieses Lehrbuches war im Jahre 1899 erschienen. Damals war ihm ein **Begleitwort** beigegeben, in bezug auf welches im Interesse des Buches und der Verfasserin selbst nur zu wünschen ist, daß es für die zweite Auflage neu herausgegeben und deren Änderungen entsprechend umgestaltet werde. Denn mag auch der Lehrgang noch so methodisch angelegt und das Lehrverfahren noch so durchsichtig gehalten sein, so werden die Fachgenossen doch immer dankbar dafür sein, wenn sie aus solchen Beigaben entweder eine Bestätigung ihrer Auffassung von den Ansichten der Verfasser gewinnen oder auch, wie es namentlich den jüngeren unter ihnen widerfahren kann, eine Berichtigung derselben und damit eine sichere Richtlinie für die eigene methodische Benutzung und Behandlung des neuen Buches bekommen.

Nach seinem Begleitworte war nun die erste Auflage des ersten Teiles den Bestimmungen des preußischen Lehrplanes vom Mai 1894 entsprechend bearbeitet und enthielt: 1. Sprechübungen, 2. Aussprache und Leseübungen, 3. grammatische Regeln und Übungen. Auf den Grundsätzen der neuen induktiven Methode zum Erlernen der modernen Sprachen aufgebaut, verlangte das Begleitwort für die Sprechübungen, daß jeder Abschnitt zunächst bei geschlossenem Buche sorgfältig durchgearbeitet würde, und daß diese Durcharbeitung einen beträchtlichen Teil der Stunde in Anspruch nähme, so zwar, daß das Lesen und Übersetzen des Abschnittes als Zusammenfassung des bereits Gelernten erst dann erfolgen sollte, wenn der Lehrende sich überzeugt hätte, daß der Stoff den Kindern vollständig klar wäre, und wenn die Kinder durch wiederholtes Vor- und Nachsprechen den Inhalt fast auswendig könnten. Denn bei der Verschiedenheit von Laut und Schrift in der englischen Sprache müßte erst die Aussprache eines Wortes festgelegt sein, ehe durch die Vorführung seines Aussehens überhaupt noch Verwirrung zwischen beiden eintreten könnte. Um jedem Kinde Gelegenheit zu geben, möglichst oft in jeder Stunde zu sprechen, wird häufiges Chorsprechen und -lesen empfohlen; um die beiden Mundstellungen auseinander zu halten, sollte bei dem Übersetzen das eine die Lesung des englischen Satzes, das andere dessen Übertragung ins Deutsche übernehmen. Der Unterricht sollte gleich möglichst nur in englischer Sprache, zunächst mit möglichst denselben Ausdrücken gegeben und deren Aneignung möglichst durch Deuten auf Gegenstände und Bilder erleichtert werden. Auch die besonders kurz gefaßten Anekdoten sollten nicht etwa als Lehr- oder Übersetzungsübungen betrachtet, sondern ebenso, wie die Reime, nur als Sprechübungen behandelt werden: frei

bei geschlossenem Buche vorerzählt, erklärt und durch Fragen erläutert, dann mit denselben Worten nacherzählt, bis der Inhalt vollständig erfaßt ist. Dann erst sollten sie gelesen und zu Diktaten und leichten grammatischen Übungen verwendet werden. Als vortreffliche Sprechübung wurden auch Reihenbildungen in Gouinscher Manier empfohlen. Das zu diesen Sprechübungen beigegebene Vokabular sollte der Natur der Sache nach weniger zum Auswendiglernen, als zu Wiederholungen benutzt werden, um die Orthographie zu befestigen und zur Übersicht über den behandelten und eingeprägten Wortstoff. Als häusliche Aufgaben wurden empfohlen: einfaches Abschreiben, Niederschreiben aus dem Gedächtnis, Auswendiglernen, Vorbereitung zum Diktat, Stellen und Beantworten von Fragen, leichte grammatische Übungen, Umbilden des Textes. — In den Aussprache- und Leseübungen waren die gleichlautenden Wörter in Gruppen zusammengestellt, um das Einprägen des Lautes und der Orthographie zu erleichtern. Dem Begleitworte war eine systematische Lauttabelle beigegeben, dem Lehrbuche selbst nicht, um eigene Versuche der Kinder, den Laut herauszutüfteln, zu verhindern und die Schüler zu zwingen, in der Schule aufmerksam zu sein und den Laut dem Lehrer abzulauschen. Dafür, daß die Gruppen trotzdem nicht nach der Ordnung der systematischen Tabelle zusammengestellt wurden, waren folgende drei Gründe maßgebend: es ist für Kinder und Lehrer außerordentlich einförmig, wenn immer derselbe Laut in einem Abschnitt behandelt wird; die angewandte Gruppierung ist ein wichtiges Hilfsmittel, um Verwirrungen in der Orthographie zu vermeiden; durch diese Einteilung konnten die Übungssätze anregender gebildet werden. Der Lehrer sollte den zu übenden Laut angeben und jedes Wort bei geschlossenem Buche vorsprechen und nachsprechen lassen, ehe das Verhältnis zwischen Laut Schrift festgestellt, d. h. die einzelnen Wörter bei offenem Buche besprochen und übersetzt würden. Die neuen Wörter sollten eventuell nach den Lauten zusammengestellt in ein Heftchen eingetragen, die Gruppen und Sätze in den Leseübungen möglichst auswendig gelernt werden. Diktate, in denen der Lehrer nach freiem Ermessen die in der Lektion enthaltenen Wörter in Sätzen zusammenstellen mochte, sollten neben den Übungssätzen einhergehen, die zum Lesen und Auswendiglernen sowie zu leichteren grammatischen Arbeiten, wie Umformungen u. dergl. benutzt werden sollten. Wie in der ersten Abteilung einer Lauttafel, so hatte sich die Verfasserin hier besonderer Lautzeichen enthalten und als einzige Lautzeichen nur Gravis, Akutus, Länge- und Kürzezeichen empfohlen. — Die in den beiden Abteilungen vorgekommenen Regeln der Formenlehre und Syntax waren in der 3. Abteilung erweitert zusammengestellt und sollten durch Übungen obengedachter Art, nicht durch Übersetzungen aus der Muttersprache, befestigt werden. Nebenher laufen sollte die Benutzung eines englischen Lesebuches und der bekannten Anschauungsbilder, die zu so mannigfaltigen formalen und konversationellen Übungen Gelegenheit geben. Als die zur Durcharbeitung des Ganzen erforderliche Zeit waren 1½ bis 2 Jahre angegeben. — Anhangsweise waren beigegeben: eine Lauttabelle, von den englischen Schriftzeichen ausgehend, und der Anfang zu einer solchen, die von den deutschen Lauten ausging, endlich drei Muster von Reihenbildungen in Gouinscher Manier.

Eine Ergänzung zum Begleitwort gab an: 1. Wie ich die ersten 7 Stunden gebe — für die ersten 4 Stunden ziemlich eingehend

gekennzeichnet; 2. Bemerkungen über Aufgaben, englisch Buchstabieren und Entbehrlichkeit phonetischer Zeichen; 3. Plan für einen zweijährigen Kursus bei wöchentlich drei Stunden, und für einen anderthalbjährigen bei wöchentlich fünf Stunden — er zeigt recht gut, wie die drei Abteilungen ineinandergreifend behandelt werden können; 4. noch eine Stunde über die Behandlung der Sprechübungen, eine über die der Aussprache- und Leseübungen, eine über die der Anekdoten. Im großen und ganzen zeigen sich natürlich die eben deshalb noch so ausführlich geschilderten methodischen Grundsätze auch in dem oben neuangezeigten Lehrbuche.

Der I. Teil desselben mußte aber äußerlich insofern verändert werden, als er jetzt nicht mehr sozusagen in der Luft schwebt, sondern als erster Teil eines vollständig in sich abgeschlossenen Lehrganges zu seiner Ergänzung oder Fortsetzung nicht mehr auf ein fremdes Lese- oder Lehrbuch zu verweisen braucht. Darum mußte er sich in seiner neuen Auflage nicht nur teilweise eine Beschränkung, teilweise eine Neuordnung des Sprachstoffes gefallen lassen, sondern es konnte ihm auch ein allmählich in die Aussprache einführender Vorkursus vorangeschickt, ein alphabetisch geordnetes Verzeichnis der unregelmäßigen Verben eingefügt und ein alphabetisches englisch-deutsches Wörterverzeichnis mit phonetischen Angaben angehängt werden. (1.) Der Vorkursus führt auf acht Seiten vor, wie die ersten zwanzig Stunden zur Beibringung der notwendigsten Schultermini, des Alphabets, einiger Zahlen und (24) Laute bezw. Lautzeichen verwendet werden können; von der dreizehnten Stunde an wird zugleich das erste der gleich zu erwähnenden Lesestücke mit berücksichtigt. Wir würden raten, die Bedeutung a l l e r Lautbeispiele entweder im Texte oder im Wörterverzeichnis anzugeben, auch deutlich zu sagen, welches das Lesestück ist, aus dem von der neunten Stunde die Laut-Diktate genommen werden sollen; es soll wohl das erste sein! (2.) Es folgen nun auf 29 Seiten 50 Nummern poetische und prosaische Lese- und Sprechstücke über Schulzimmer, Tagewerk, Zeiteinteilung, Sinne, Farben, Bewegungen, Spiele — zum Teil in Form von Befehlen, Sprichwörtern, Redensarten, Rätseln, Anekdoten und Serien; daneben auch Zusammenstellungen von Gegensätzen, Synonymen und Homonymen. Auf die Grammatik wird ungefähr in folgendem Gange Bezug genommen: Artikel, Präsens von to be, regelmäßiger Plural, Indikativ Präsens von to have und Präsens überhaupt, Komparation, Imperativ, Imperfekt und Perfekt-Partizip, Passiv, abweichende Pluralbildung, Perfekt, Präsens-Partizip, Imperfekt der beiden temporalen Hilfszeitwörter, Zahlwort, unregelmäßige Pluralbildung, Futur und Konditionalis, sächsischer Genitiv, Konjugation und Gebrauch von to do, das Durativ, Plusquamperfekt, Konjunktiv, zwischen eingestreut sind die wichtigsten Präpositionen, einige Pronominalklassen und die (80) gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben. Die Questions for Repetition und die Word Lessons geben Anleitung zu entsprechenden gruppierenden Zusammenstellungen. — Wie die methodisch-didaktische Behandlung dieser Lesestücke zu erfolgen habe, zeigt (3.) der zweite Hauptabschnitt des Buches, überschrieben „Vokabeln und Übungen". Jede Nummer derselben entspricht einem Lesestücke in fortlaufender Reihenfolge. Sie enthält: a) die Angabe der grammatischen Kategorie, auf welche in ihr besondere Rücksicht genommen oder zu nehmen ist (z. B. Artikel, Mehrzahlbildung usw.); b) die „Aussprache", d. h. die Angabe bestimmter

Laute bezw. Lautzeichen, welche zunächst einzuüben sind (z. B. ɑ, ɔ, e^{i}, ϑ, æ, s, z usw.) mit Musterwörtern, deren Bedeutung hier stets angegeben, und deren Fundstelle meist das betreffende Lesestück selbst ist; c) die englischen „Vokabeln“ mit deutscher Bedeutung und in Klammern beigegebener phonetischer Transkription des Hauptlautes; d) die „Grammatik“, d. h. der aus dem Lesestücke gewonnene bezw. zu gewinnende grammatische Lehrgehalt mit den gerade nötigen Paradigmen; e) „Ausdrücke“, d. h. idiomatische oder phraseologische Ergebnisse aus dem Lesestücke der betreffenden oder einer vorhergehenden Nummer; f) (eventuell) „Sätze“ aus oder nach dem Lesestück zur Veranschaulichung einfacher syntaktischer Verhältnisse; g) (eventuell) „Sprechübungen“: Befehle in bezug auf Gegenstände der direkten oder indirekten Anschauung, des Schullebens, des Lebens der näheren Umgebung, Rechenübungen, Tag- und Zeitbestimmungen, Fragen über den Inhalt des Gelesenen u. ä.; h) „Aufgaben“, wie auswendiglernen, zum Diktat vorbereiten, aus dem Gedächtnis niederschreiben, (Satz) konjugieren, steigern, Sätze (Fragen, Befehle usw.) bilden, Formen suchen, bilden, bestimmen, schreiben oder übersetzen, Tempora verwandeln, Satzglieder und Redeteile unterscheiden, Artikel setzen oder weglassen, Beispiele zu Gegensätzen, Homonymen oder Synonymen bilden, Fragen in verschiedener Form bilden und in verschiedener Aussage beantworten, Aussagen verwandeln (bejahend in verneinend, behauptend in fragend usw.), Sätze mit bestimmten Redeteilen oder nach angegebenen Stichwörtern bilden, kleine Beschreibungen oder Briefe machen, wiederholende Zusammenstellungen von Gruppen, Formen usw.; Numeri, Personen, Pronomina, Genera verbi verändern u. dergl. m. Wer die Grammatik überhaupt oder wenigstens deren systematischen Betrieb auf dieser Stufe noch perhorresziert, der wird sich schon an den methodischen Angaben und Aufgaben dieses Abschnittes mit ihren formalen Reihen und Paradigmen begnügen können; wer aber den behandelten grammatischen (formalen und syntaktischen) Stoff auch einmal übersichtlich zusammengestellt sehen bezw. behandeln möchte, der findet das Verlangte in dem (4.) dritten Abschnitt „Grammatik“, wo auf 18 Seiten gegeben wird: a) eine Erklärung der gebrauchten phonetischen Zeichen; b) eine Erläuterung — es sollte heißen: eine tabellarische Vorführung — der grammatischen Ausdrücke, die (sehr richtig) nach ihrer deutschen, latinisierten und englischen Bezeichnung mitgeteilt werden; c) das Alphabet; d) Formenlehre (und Syntax) des Artikels, Substantivs, Adjektivs, Verbs, Pronomens, Numerales, Adverbs; Präpositionen und Konjunktionen werden nur, soweit vorgekommen, aufgezählt. Nach einer Belehrung über den Gebrauch der Majuskeln werden noch (deutsche) gemischte Fragen (und Aufgaben) über die wichtigsten grammatischen Regeln gegeben. Das ganze Buch schließt mit einem 14 Seiten umfassenden englisch-deutschen Wörterbuch, zu dessen englischen Wörtern, wo nötig, die Aussprache des Vokals der Stamm- oder Tonsilbe mit dem betreffenden phonetischen Zeichen in Klammern beigegeben ist. Diese phonetischen Angaben wären zwar, da ja doch alles im Unterricht immer erst mündlich gegeben und durch sofortige mündliche Übungen befestigt werden soll, hier vielleicht ebensowenig nötig gewesen, wie in den „Vokabeln und Übungen“ selber. Indessen ist es im Interesse einer sorgfältigen häuslichen Wiederholung und einer guten Reproduktion derselben im Unterrichte nur beifällig anzuerkennen, daß dem Schüler auf diese Weise die Mittel und Wege

dazu geboten werden. Dann hätte aber manches noch ausgiebiger, einiges auch sorgfältiger oder wenigstens einheitlicher gegeben werden müssen. Das würde aber auch die einzige wesentliche Ausstellung sein, die wir, von geringfügigen Einzelheiten abgesehen, an diesem ersten Teile zu machen hätten; dem methodischen Ausgangspunkt und Prinzip gegenüber, welches hier von vornherein mit Erfolg vertreten ist, kann freilich auch diese selbst wieder nicht wesentlich ins Gewicht fallen. Auf jeden Fall ist dieses hier in geradezu vorbildlicher Weise durchgeführt worden, und zwar nicht bloß in bezug auf die Auswahl und Darstellung des Lese- und Gesprächsstoffes überhaupt, sondern namentlich auch in bezug auf dessen Durcharbeitung in den „Vokabeln und Übungen": eine Durcharbeitung, als deren Resultat sich die Erarbeitung alles dessen mit Notwendigkeit ergibt, was auf dieser Stufe für Grammatik, Hin- und Her-Übersetzung, Konversation und Komposition nur verlangt werden kann.

Das zweite der oben angezeigten Bücher, der II. Teil des ganzen Lehrganges, ist ein würdiger Nachfolger und Gefährte des ersten. Er ist auf zwei Jahrgänge berechnet und enthält: 1. in 132 Nummern auf 141 Seiten „Lese- und Sprechstücke", darunter 27 in poetischer Form, in 3 Nummern Rätsel, in zweien Conundrums, in 6 Nummern Word-Lessons, in 6 Nummern Repetitions; die übrigen prosaischen Beiträge bieten Darstellungen aus dem englischen Familien- (14), Fest- (7), geschäftlichen (10) und öffentlichen (4) Leben, aus der Geographie (9), aus der Geschichte (12), aus der Naturgeschichte (10); die übrigen Nummern entfallen auf Fabeln, Märchen, Anekdoten. Der stilistischen Form nach sind es entweder zusammenhängende Beschreibungen oder Schilderungen oder Erzählungen oder Gespräche (18) oder Briefe (10) oder bloße Fragen, wie die Rätsel, die Rechenaufgaben und die meisten Repetitions; in letzteren treffen wir, ebenso wie in den Word-Lessons, auch auf bloße, nicht in Satzform ausgesprochene (phraseologische und idiomatische) Zusammenstellungen. Wo bei den Word-Lessons die Satzform auftritt, sind es natürlich nur Einzelsätze, ebenso wie bei den Zusammen- bezw. Gegenüberstellungen von Synonymen, Homonymen und bei den Exercises in Orthographie und Orthoepie. Unter diesen Gruppen von Einzelsätzen gibt es auch solche, wo durch einen Strich oder eine Klammer die Auslassung eines englischen Wortes angedeutet ist, welches der Schüler an der betreffenden Stelle einsetzen soll. Den Übergang zu selbständigen Compositions bilden diejenigen sonst vollständig ausgeführten Erzählungen, wo die fehlende englische Verbalform so ergänzt werden soll, daß zu dem in Klammern angegebenen deutschen Infinitiv nicht nur dessen englisches Äquivalent, sondern auch die in die englische Erzählung passende finite Verbalform dazu gefunden werden soll. Fast vollständig freie Kompositionen müssen die Nummern werden, wo die sachliche Bekanntschaft mit dem Stoffe vorausgesetzt wird (wie z. B. beim Binger Mäuseturm) und der Schüler veranlaßt wird, die ihm darüber gegebenen englischen Fragen in gleicher Weise zu beantworten. Als Übergang dazu mögen alle die Stücke gelten, wo Inhalt und Gang eines gelesenen Stückes durch englische Fragen so zergliedert werden, daß die entsprechenden Antworten darauf ein immerhin neues zusammenhängendes Ganzes ergeben müssen Dieser erste Abschnitt schließt mit einem Anhange (158 S.), der acht Gesellschaftsspiele erläutert, einen Dialog und ein kleines Lustspiel enthält. — 2. Die „Vokabeln und Übungen" zu den vorausgehenden Lese- und

Sprechstücken (110 S.). Sie sind in folgender Weise angelegt: a) „Aussprache“: bis zur 32. Nummer werden eventuell noch Zusammenstellungen von Musterwörtern mit Angabe der deutschen Bedeutung gemacht; b) „Vokabeln“ (wo für nötig befunden) mit (eventuell) beigegebener phonetischer Bezeichnung des Vokals der Haupt-Tonsilbe; c) „Hinweis auf die Grammatik“, darunter sind zu verstehen: entweder die einfache Anführung formaler Erscheinungen aus dem Lesestücke mit Angabe des Paragraphen der Grammatik (s. u.), wo sie und ähnliche in Gruppen zusammengestellt, mit andern induktiv veranschaulicht, in Regeln gefaßt, erläutert und erklärt oder auch ergänzt und erweitert werden; oder die einfache Anführung stilistisch-syntaktischer Erscheinungen aus dem Lesestücke mit Angabe des Paragraphen der Grammatik, wo das ganze Gebiet, zu dem sie gehören, behandelt ist; oder ganz knapp gehaltene phraseologische bezw. idiomatische Erscheinungen aus dem Lesestücke mit deutscher Übersetzung oder ohne solche; oder aus den Lesestücken genau so entnommene bezw. etwas umgebildete vollständige Sätze mit vollständiger deutscher Übersetzung, um vorläufig auf das Wesentliche einer grammatischen Erscheinung aufmerksam zu machen, wenn dieselbe etwa noch nicht in ihrem ganzen Umfang genommen werden sollte; oder „Erläuterungen“ über einzelne sprachliche Erscheinungen, die, wie z. B. die Titel, im grammatischen System keine rechte Stelle finden können; oder lehrhafte „Anmerkungen“ zu den oben besprochenen englisch-deutschen Satzbeispielen, wenn der betreffende Paragraph der Grammatik nur mehr, zur besseren Übersicht, eine gruppierende Zusammenstellung der einzelnen Fälle der betreffenden grammatischen Erscheinung, als eine doktrinäre Besprechung derselben enthält; oder auch nur englische Sätze, um eine einmal angeschnittene grammatische Erscheinung vollständig zu veranschaulichen und den Überblick über dieselbe im grammatischen System selbst nicht aufzuhalten. Die Hauptmasse der grammatischen Belehrung fällt natürlich auf die Syntax. Ihr methodischer Gang verläuft ungefähr folgendermaßen: Genitiv mit of, some und any, Passiv, Stellung des Adjektivs, Steigerung, Adverb, Reflexivpronomen, to have, Numerale, sächsischer Genitiv, to do, wollen, Durativ, Relativpronomen, können, Wortfolge, Gebrauch des Artikels, Konjunktiv, sollen, dürfen, Stellung des Artikels, Possessivpronomen, Geschlecht, substantiviertes Adjektiv, Determinativpronomen, lassen, Gerundium, Konjunktionen, man, Indefinitpronomen, Präsens-Partizip, reflexives Verb, Gebrauch der Tempora, acc. cum inf., Demonstrativpronomen, direkte und indirekte Rede, Perfekt-Partizip, Dativ mit und ohne to, Präpositionen, werden. Zwischeneingestreut sind die sog. Unregelmäßigkeiten der Konjugation, Deklination und Komparation. d) „Aufgaben“. Zu den bereits bei der Besprechung des ersten Teiles angegebenen Arten von Aufgaben treten hier u. a. noch folgende hinzu: Wortklassen suchen, Sachgruppen zusammenstellen und bestimmen, indirekt gestellte deutsche Fragen über den Inhalt eines Lesestückes in direkte englische verwandeln und ebenso beantworten, Rechenexempel nachbilden, Dialoge bilden (frei oder über und im Anschluß an ein Lesestück). Formen und Wörter, Satzglieder und Satzteile bilden und ergänzen, Ausdrücke vergleichen, unterscheiden, erklären und begründen, den Ausdruck soweit möglich variieren und die Variationen übersetzen, Unterschiede der modalen Hilfszeitwörter anwenden und erklären, Sätze und grammatische Beispiele überhaupt klassifizieren, in bestimmten Formen suchen und übersetzen, in Regeln fassen oder solchen einordnen,

direkte Rede in indirekte und umgekehrt verwandeln, bestimmte Satzglieder hinzufügen, verändern oder umtauschen und dadurch die Art der Sätze selber und ihrer Verbindung verändern, auf englisch gestellte grammatische Fragen auch so beantworten, sprachgeschichtliche Zusammenstellungen (Saxon oder French origin) machen, Gründe für diese oder jene sprachliche Erscheinung angeben, Gang und Inhalt deutscher Gedichte auf englisch wiedergeben, Beschreibungen von Selbstgesehenem und Selbsterlebtem geben, Geschichten zu Sprichwörtern bilden, Briefe nach Angabe des ungefähren Inhalts schreiben, Muster- und Beispielsätze hin oder her übersetzen oder Sätze aus den nun kommenden Übersetzungsübungen zu übersetzen. Der Abschnitt schließt mit 33 Aufgaben zur Konversation und Komposition und mit 26 Gruppen „Gemischte Fragen aus der Grammatik". Indem wir noch bemerken, daß das, worauf es gerade immer ankommen soll, in diesen „Vokabeln und Übungen" durch Kursivdruck bezeichnet ist, denken wir auf alles aufmerksam gemacht zu haben, was diesem zweiten Abschnitte zur Empfehlung dienen kann. Wie im I. Teile, so bildet auch im II. Teile dieser Abschnitt den Glanzpunkt des ganzen Buches: so muß das Lesestück durchgearbeitet und ausgebeutet werden, um wirklich den Ausgangs- und Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts bilden zu können; so müssen Lesen und Schreiben, Her- und Hinübersetzen, Konversation und Komposition, Anschauung und Belehrung, Sachliches und Sprachliches miteinander verbunden werden, um zu einem gleichmäßigen Ergebnis für die verschiedenartige Fertigkeit im Gebrauch der fremden Sprache zu führen und zu gelangen. Daß zuweilen, namentlich bei den Vokabeln, des Guten zuviel getan zu sein scheint, darf bei einem Buche nicht auffallen, welches die bewährten Grundgedanken der sog. Reformmethode in so bewußter Weise verwertet und vertritt. Auch daß bei diesem Stoffe hier und da einmal Inkorrektheiten oder — durch den verschiedenartigen Vortrag bedingte? — Inkonsequenzen vorkommen, wenn wir ihn mit dem Wörterverzeichnis (s. u., welches zudem nicht alle „Vokabeln" aufgenommen hat), vergleichen, mag durch die Massenhaftigkeit desselben verschuldet sein und entschuldigt werden. — Es folgen nun 3. die „Übersetzungen", und zwar 13 Nummern in Einzelsätzen zur Einübung oder Wiederholung besonders angegebener Paragraphen der Grammatik und 24 Nummern zusammenhängende Stücke, Überarbeitungen dagewesener Lesestücke (23 S.). — Hieran reiht sich 4. „Die Grammatik" (75 S.). In 100 Paragraphen (61 S.) werden darin hauptsächlich die allgemeinen Regeln der Syntax in der Ordnung der Redeteile gegeben, nach deren Gebrauch und Nichtgebrauch, Stellung und Aufeinanderfolge, nach ihrer Phraseologie und idiomatischen Gebrauchsweise usw. Daneben kommen aber auch noch Erscheinungen vor, die mehr der Formenlehre angehören, wie z. B. die verschiedene Pluralbildung, die sog. unregelmäßige Konjugation u. dergl. Was aus der Formenlehre schon im I. Teile hinreichend behandelt war, wird durch einfache Verweisung auf die betreffenden Paragraphen desselben abgetan. Die Regeln begnügen sich meist mit der einfachen Vorführung oder Aufzählung der betreffenden grammatischen Tatsachen, welche sich aus den ihnen vorgedruckten und hier fast durchgängig neu — d. h. unabhängig von den Lesestücken — gebildeten Beispielen ergeben. Letztere sind zahlreich und mannigfaltig, in Gruppen eingeteilt, deren Nummern der folgende Regeltext entspricht, und bezüglich dessen, worauf es gerade ankommen soll, kursiv gedruckt. Auf die Ka-

fus-Rektion ist hierbei ganz besondere Rücksicht genommen worden. Dieser Abschnitt schließt mit Paragraphen zur Rechtschreibung, Abkürzung, Wortfolge, Silbentrennung, Interpunktion, grammatischer Terminologie, Lautlehre und mit einer Tabelle der unregelmäßigen Verben. Den Schluß des ganzen, höchst empfehlenswerten Buches macht ein deutsch-englisches Wörterverzeichnis (9 S.) ohne und ein englisch-deutsches (28 S.) mit phonetischen Angaben, über die dasselbe zu sagen ist, wie im I. Teile. Auf jeden Fall kann man, da die Verfasserin selbst Engländerin ist, über das Englisch der Lese- und Übungsstücke, wie grammatischen Beispiele, beruhigt sein.

2. Dr. **E. Hofmann**, Kurzes, einfaches Lehrbuch der englischen Sprache. VI u. 90 S. Leipzig 1905, O. R. Reisland. 1,20 M.

Dieses Lehrbuch, zum Gebrauch an höheren Lehranstalten bestimmt, soll dem grundlegenden Unterrichte reiferer Schüler dienen. Zu dem Zwecke bietet es I. 15 Englische Texte zur Einübung der Formenlehre (12 S.): kurze Skizzen aus der englischen Geschichte (Alfred der Große, Wilhelm der Eroberer, Königin Elisabeth, Karl I. (in Fragen und Antworten), Königin Victoria, Dialoge (über Verwandtschaft, Mahlzeiten, Armee), Zahlenverhältnisse, Briefe (Besuch in der Hauptstadt), Beschreibungen (Landleben, englisches Haus, Flotte, England und Schottland), Fabeln (Magen und Glieder). Die einzelnen Sätze bezw. Satzstücke sind numeriert, so daß hier die beiden methodischen Ausgangspunkte insofern glücklich vereinigt sind, als eben doch auch jedes zusammenhängende Stück aus Einzelsätzen besteht. II. 9 Anekdoten und Fabeln, The City of the Sea von Jerome K. Jerome, und 5 Gedichte (9 S.). Wenn auch die zuerst erwähnten 15 englischen Texte noch so leicht und kurz sind, und durch die Numerierung ihrer einzelnen Sätze auch zunächst einzeln behandelt werden können, so würden wir doch nicht raten, mit ihnen zu beginnen, gerade weil — auf jeden Fall zunächst — die Übermittelung einer guten, lautreinen Aussprache einen großen Teil der knapp bemessenen Unterrichtszeit beansprucht, und weil man auch an den leichtesten und kürzesten Lesestücken ebensowenig „nun und nimmermehr sprechen" lernt, wie an schwierigen, wenn sie nicht beide, soweit sie von der ersten Stunde an benutzt werden sollen, für die allmähliche Aneignung der für die Aussprache wichtigsten Elemente stufenmäßig angelegt und zielbewußt zurechtgemacht sind. Das wird man aber von den erwähnten Texten schon darum nicht sagen können, weil der leitende Gesichtspunkt bei ihnen einerseits der sachliche und stilistische (s. o.), andererseits der sprachliche und formal-grammatische war. Es würde also wohl am besten mit der auf die Lesestücke folgenden III. Lautlehre zu beginnen sein (10 S.). Sie gibt Auskunft über die Buchstaben des Alphabets und deren Benennung, über die betonten Vokale und deren 26 Lautnüancen, über die unbetonten Vokale mit 8 Lautnüancen, über die Vokalverbindungen und deren 29 Lautwerte, endlich über die Konsonanten. Den beigebrachten Lautwörtern ist durchweg die deutsche Bedeutung beigegeben. Nach der Tabelle über die betonten Vokale findet sich eine Leseübung von 33 Sätzchen, in denen die dem Schul- und täglichen Leben entlehnten Musterwörter für Behauptungen und Fragen verwertet sind. Eine ebensolche Leseübung von 34 Sätzchen findet sich vor, eine von 22 Sätzchen hinter den Konsonanten. Sind diese Leseübungen durchgenommen, dann mögen eher die zusammenhängenden Texte an die

Reihe kommen. Aus ihnen soll an grammatischem Stoff erkannt und gewonnen werden: Substantiv und Adjektiv, to have und to be, unregelmäßige Pluralbildung, Aktiv, Passiv, starkes Verb, Frage und Verneinung beim Verb, unregelmäßiges schwaches Verb, unvollständiges Hilfsverb, Pronomina, Numeralia, Komparation, Adverb. Dieser Stoff ist in derselben Ordnung in der (IV.) Formenlehre (33 S.) zusammengestellt: eine knappe und bündige Zusammenstellung und Aufzählung der betreffenden grammatischen Tatsachen mit vollständig — auch deutsch! — durchgeführten Paradigmen. Hieran reiht sich (V.) ein syntaktischer Anhang von 5 Seiten, in welchem das Notwendigste über den Gebrauch gewisser Verbalformen und ihrer Verbindungen, über Wortstellung und Rektion gesagt ist. Es folgen nun (VI.) deutsche Texte zur Übersetzung, von denen immer die erste Hälfte jeder Nummer eine Nachbildung bezw. Umarbeitung des betreffenden Lesetextes darstellt, während die zweite Hälfte Einzelsätze im Anschluß an die Leseübungen der Lautlehre und an die Lesetexte enthält (15 S.). Die darauf folgenden Erzählungen (5 S.) schließen sich zum Teil an die Lesetexte des Anhangs an. In Mappe beigegeben ist ein Wörterbuch zu diesem Lehrbuche. Es enthält: 1. Die Präparation zu den englischen Texten mit phonetischen Angaben und Zugaben formaler und phraseologischer Art, 2. die Wörter zu den eben erwähnten deutschen Erzählungen (16 S.), 3. ein alphabetisches englisch-deutsches Wörterverzeichnis mit durchgängiger phonetischer Bezeichnung (11 S.) und 4. ein ebensolches deutsch-englisches (7 S.). Da das Buch dem Lehrer einerseits vollständig freie Hand läßt in bezug auf das, was er treiben, und wie er es treiben will, andererseits aber doch auch nach bestimmten didaktischen Gesichtspunkten verfaßt ist, und man nach ihm sich für Her- oder Hinübersetzung, Lektüre oder Grammatik, Einzelsatz oder zusammenhängendes Stück entscheiden kann, so wird es gewiß zu dem eingangs erwähnten Zwecke ebenso gern benutzt werden, wie es dazu empfohlen werden kann.

3. **J. Pünjer** und **H. Heine**, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Handelsschulen. Große Ausgabe. (Ausg. A.) Mit einem Anhang. 2., verm. u. verb. Aufl. VIII. 314 S. Hannover 1904, C. Meyer. 2,80 M.

Die kleine Ausgabe dieses Buches wurde im 56. Jahrg. des Pädag. Jahresber. S. 609 ff. und damit zugleich ihr Verhältnis zur ersten Auflage der großen Ausgabe besprochen. Letztere selbst wurde im 53. Jahrg. S. 586 f. eingehend und empfehlend angezeigt. Sie liegt hier in neuer Durcharbeitung vor, welche namentlich der erste Teil erfahren hat. In ihm ist der Lesestoff mehr für den künftigen Beruf der Schüler zusammengezogen und infolgedessen auch der diesbezügliche englische Übungsstoff verkürzt, dagegen sind Übungen in deutscher Sprache beigefügt, welche je nach Belieben benutzt oder verschmäht werden können. In den Briefen, deren Zahl wesentlich vermehrt ist, sind die neuesten Formen und Wendungen mit aufgenommen. Anhangsweise beigegeben und nicht dem paginierten Texte eingereiht sind 15 Formulare von Adressen, Rekommandationen, Nachnahmen, Postanweisungen, Wechseln, Checks, Frachtzetteln usw., wie solche in englischen Großgeschäften benutzt und geschrieben werden. „Für Klassenarbeiten und Prüfungen ist ein Heft mit Übersetzungsbeispielen erschienen": es ist uns nicht mit zur Besprechung eingesandt worden.

4. Prof. **W. Swoboda**, Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen. I. Teil: Elementarb. der engl. Sprache für Realschulen. VIII u. 167 S. Wien 1904, F. Deuticke. Geb. 2 M.

Dieses Buch zerfällt in 4 Abschnitte. Der I. Abschnitt bietet auf 5 Seiten eine Vorschule der Aussprache; in dieser wird in aller Kürze gehandelt über die Sprachorgane, die (?) 17 vokalischen Laute, Aussprache und Schrift, stimmlose und stimmhafte Laute, Verschluß- und Reibelaute, Bildungsstelle der Konsonanten, Vokale und Diphthonge, Länge und Kürze, sowie Akzent. Die Merkwörter sind auch phonetisch zusammengestellt; gelegentlich des stimmhaften und stimmlosen s-Lautes wird schon die (e)s-bildung des Plurals angegeben. Der gehauchten Aussprache von t, p und k vor betontem Vokale (toast, pudding. cake) können wir nicht beipflichten, ebensowenig der Theorie von den langen und kurzen Konsonanten, namentlich den Sätzen: „ist jedoch der Konsonant nach kurzem Vokal stimmhaft, so werden beide — Vokal und Konsonant — verlängert: egg $\overline{\text{eg}}$, ham h$\overline{\text{æm}}$, tram tr$\overline{\text{æm}}$. Der stimmlose Konsonant nach langem Vokal wird kurz: cape — keip, cake — keik, glass — glās." Wie die Lautbezeichnungen auszusprechen sind, das zu zeigen wird dem Lehrer überlassen; trotzdem würde zu empfehlen sein, den sog. alphabetischen Laut von a nicht durch die gleich hohen ei wiederzugeben (s. die obenstehenden Transkriptionen), sondern entweder durch e^i oder e_i. Der II. Abschnitt enthält auf 98 Seiten „Lesestücke. Aussprache. Schreibung. Aufgaben und Grammatik." Der Lesestücke gibt es 45, von denen das erste mit dem — in bezug auf die Gegenstände nicht durchweg deutlichen — Bilde eines Klassenzimmers geschmückt ist. Gemäß den (österreichischen) Instruktionen müssen die Sprechübungen mit dem Unterrichte selbst beginnen und sich in natürlicher Weise an Gegenstände und Vorgänge der unmittelbaren Umgebung anknüpfen, wenn sie nicht störend wirken sollen. Darum beschäftigen sich die ersten 22 Lesestücke — außer einer Fabel — mit Schule und Schulleben (Schulzimmer, Sprechen, Lesen, Lernen; Schreiben; Betragen; Rechnen) in Beschreibungen, Anreden und Befehlen, Fragen und Antworten, Gesprächen und Unterhaltungen. Die nächsten 17 Lesestücke besprechen das Leben in und außer dem Hause (Mahlzeiten und Tischgeräte, Familienhäuser und Pensionen, Kleidung und Besuch, Feste und Spiele, Beschäftigungen und Vergnügungen), in Beschreibungen und Schilderungen, Unterhaltungen und Briefen. Die letzten 5 Lesestücke bieten 2 poetische und 3 prosaische Stücke aus dem Naturleben (Landhaus und Haustiere, Himmelsrichtungen, Wetter, Wald und Waldtiere). Die Wahl — und Herstellung — solcher Lesestücke, welche inhaltlich zusammenhängend und doch mit Rücksicht auf den grammalischen Unterricht gewählt sein sollen, war gewiß nicht leicht, zumal da der Verf. sich einerseits bestrebte, das idiomatische Englisch der gesprochenen Sprache zu bieten, andererseits auch sich bemühte, die Texte nicht langweilig zu machen, trotzdem doch auch sie mit dem sprachlichen Ausdruck solcher Gedanken, mit der Beschreibung solcher Dinge und Vorgänge beginnen mußten, die uns am bekanntesten sind. Man wird dem Verfasser zugeben müssen, daß er die letzterwähnte Klippe glücklich umschifft hat und trockene, lehrhafte Erzählungen von Gegenständen ebenso vermieden hat, wie ganz kindische Sachen, selbst Sprichwörter und Rätsel, da sie „oft unregelmäßige und veraltete Formen und Wendungen enthalten". Das ist ja im allgemeinen richtig, ebenso wie Sprichwörter verstehen und Rätsel lösen auch bei uns seine Zeit hat,

aber andererseits steckt doch auch in ihnen sowie in den (ebenfalls ausgeschlossenen) goody-goody stories recht viel idiomatischer Gehalt, noch immer lebendiger („gesprochener") Sprachstoff und ein gerade für das Familiar Life und die Colloquial Language recht ergiebiger — und nötiger — Wortschatz. Auch sollte die Rücksicht auf die praktische Brauchbarkeit und Verwendbarkeit des fremden Sprachstoffes — selbst auf dieser Stufe — nicht soweit gehen, daß die Lehrstücke zwar englischen Schullesebüchern oder sonst guten englischen Quellen entlehnt, „hierbei aber alle auf dieser Stufe überflüssigen, nur der literarischen Sprache angehörigen Wörter und Wendungen ausgeschieden oder durch Colloquial English ersetzt, bildliche Ausdrücke möglichst selten verwendet sind". In unseren Schulen kann das C. E. doch nicht immer angebracht und verwertet werden; wer aber das „literarische" kann und kennt, lernt bald auch das andere, wenn er es nicht schon in jenem mit bekommen hat: denn wo ist die Grenze zwischen literarischem und kolloquialem Deutsch, Französisch, Englisch usw.? — wenn man unter letzterem nicht gerade das „Platt", „Provinzielle", „Dialektische", Argot oder Slang versteht? Die Worte „Spengler, Klempner, Flaschner, Blechner usw." z. B. bezeichnen alle denselben gewerblichen Beruf, sind gute deutsche Wörter, sind aber jedes nur in ganz bestimmten Gegenden Deutschlands gekannt und gebraucht: welches muß man nun nehmen, um einerseits über das betreffende Gewerbe für alle Deutsche verständlich „literarisch" zu schreiben und zu reden, und andererseits „colloquial" keinem Mißverständnis oder gar einer Ablehnung zu begegnen? Vgl. das drastische Beispiel aus Kühns französischem Lesebuche im 40. Jahr. S. 511! Es ist mit dem kolloquialen Ausdruck, wie mit der phonetischen Aussprache: sie können einseitig werden, nur den betreffenden besonderen Charakter gewisser Gegenden, Persönlichkeiten usw. darstellen und die Kenntnis der doch zunächst nötigen allgemeinen Erscheinungen geradezu erschweren; darum auch hier: ne quid nimis! Jedem Lesestücke ist dreierlei sofort untergestellt: 1. Aussprache, 2. Übung, 3. Grammatik. Die „Aussprache" stellt aus dem Lesestücke Gruppen von Wörtern mit derselben Konsonanten- oder Vokalaussprache zusammen, läßt Reimbeispiele suchen, fordert zum Herausschreiben von Wörtern mit bestimmt angegebenen Lauten auf und läßt gegen 17 Regeln entwickeln, deren Hauptmasse durch das Prinzip der offenen oder geschlossenen (Ton-) Silbe gebildet wird. (Der Gebrauch von „manchmal", „oft" u. ä. darf aber nicht das Kriterion für die Bildung einer „Regel" werden.) — Die „Übung" verlangt: Beantwortung von Bestimmungsfragen; Nennung von Gegenständen; Bildung grammatischer Formen; Ausfüllung von Lücken durch bestimmt angegebene Wortklassen, Redeteile, Nominal- oder Verbalformen; Bestimmung von Satzgliedern; Sammlung und Zusammenstellung bestimmter Formen, Satzglieder, Redeteile, Wendungen usw.; Satzkonjugieren; Änderung der Personen, Zahlformen, Tempora, Modi, Hilfsverben, der Aussageweisen (affirmativ, negativ, interrogativ, direkt und indirekt); der Genera verbi; not setzen und weglassen; Auflösung der Abkürzungen; aus infinitivischen Angaben Sätze bilden; gewisse Formen u. dergl. begründen; Haupt- in Nebensätze und umgekehrt verwandeln; Relative weglassen oder einsetzen; Fertigung von Exempeln, Rechnungen, Beschreibungen, Erzählungen, Anzeigen, Gesprächen usw. Die Wortstellung und die Do-Konstruktionen sind ganz besonders berücksichtigt, die in diesen Ausgaben gebrauchte Sprache ist die Unterrichtssprache, also Englisch. (In

dem englischen Satze „Jack Fords Lieblings-Zeitvertreib war kaufen und verkaufen" — S. 86 — sollten „kaufen und verkaufen" nicht als „Prädikat" bezeichnet werden: sie sind Subjekte, und zwar, wenn „Lieblings-Zeitvertreib" durchaus Subjekt bleiben soll, angeglichene Subjekte. Ebenso ist es in dem ersten Satze dieses Stückes: „Neds Lieblings-Beschäftigungen waren die Bearbeitung seines Gartens und das Sitzen in einer Weide"; auch da ist „Lieblings-Beschäftigungen" das Prädikat und nicht das Subjekt. (Die Begründung dafür stellt Referent dem Verfasser gern zur Verfügung.) Die Sache wird sofort klar, wenn man einmal die Formen von to be nicht als Formen eines Hilfszeitwortes, und dieses dann als „Kopula" auffaßt, sondern als das verbum substantivum selbst, so daß zu schreiben und zu sprechen wäre: „Jacks L.-Z. war: kaufen und verkaufen"; „Neds L.-B. waren: seinen Garten bearbeiten und in einer Weide sitzen". Die Sache bleibt logisch erst recht dieselbe, wenn man das Subjekt als das bestimmt, von dem etwas ausgesagt wird (Satzgegenstand), und das Prädikat als das, was von jenem ausgesagt wird (Satzaussage). — Die „Grammatik" besteht aus 83 Paragraphen, welche entweder einzeln oder mehrere zusammen je einem Lesestücke als dritter Bestandteil der Behandlung desselben eingeordnet sind. Ihr Gang ist ungefähr folgender: Artikel, Deklination, Personalpronomen, Präsens und Imperativ, Possessivpronomen und Adjektiv, Präsens Partizip, Umschreibung von modalen Hilfsverben durch to have und to be. Konjugation des regelmäßigen und unregelmäßigen Verbs, Frage und Verneinung, Interrogativpronomina, Bildung bezw. Umschreibung der zusammengesetzten Zeiten, Demonstrativpronomen, regelrechte Stellung und Inversion, Komparation, Durativ (= definite Zeitenbildung), Passiv, Zahlwort, reziproke, relative und reflexive Pronomina, Adverb, Indefinit-Pronomina, Unregelmäßigkeiten der Nominalflexion, Präpositionen, Zeitenfolge, Relativsätze, Konjunktionen, verbale Nominalformen, modale Hilfsverben. — Der III. Abschnitt gibt auf 24 Seiten „Erklärende Anmerkungen zur Vorbereitung auf die Lesestücke und Aufgaben". Wir hätten erwartet, dieselben den einzelnen Lesestücken ebenso eingeordnet zu sehen, wie die im vorausgehenden besprochenen drei Gegenstände: wenn das zu viel, zu lang und zu wenig übersichtlich erscheinen mochte, dann hätten von dort lieber die Paragraphen zur Grammatik herausgenommen und als 3. Abschnitt zusammengestellt werden können — das würde die ganze Bearbeitung einheitlicher und übersichtlicher gemacht haben! Denn die Hauptmasse dieser „Anmerkungen" bilden doch die in den einzelnen Lesestücken vorkommenden Wörter, in herkömmlicher Schrift und phonetischer Transskription gedruckt, von ihrer deutschen Bedeutung und eventuell auch der Angabe von phraseologisch-stilistischen oder formalsyntaktischen Gebrauchsweisen begleitet, oder in sachlicher Beziehung erklärt. Die phonetischen bezw. orthoepischen Angaben verringern sich zwar mit Lesestück 10, 11, 14, 23, 32 immer mehr, sind aber bis zuletzt für einzelnes noch ebenso vorhanden, wie die semasiologischen Angaben, trotzdem das Wörterbuch (s. u.) immer mehr in seine Rechte treten soll und kann. Eine willkommene Beigabe sind die (9) für langsames, rasches und schnelles Sprechen und Lesen bestimmten transskribierten Texte der betreffenden Lesestücke, welche, wenn die Anordnung in der oben bezeichneten Weise erfolgt wäre, sehr wohl in dieser Abteilung hätte bleiben und zur Vorbereitung und Wiederholung vor die betreffenden und darin aufzunehmenden Paragraphen der „Gram-

matik" hätten gesetzt werden können. — Der 4. Abschnitt enthält auf 11 Seiten 18 „Aufgaben zur Rückübersetzung" zu den 42 prosaischen Lesestücken, so zwar, daß nur 8 der letzteren zu je einer Aufgabe benutzt sind, während 6, 4 und 3 von ihnen zu je einer, zweimal 5 zu je zwei, und fünfmal 2 zu je einer zusammengezogen sind. Sie „sind also nicht einer grammatischen Einzelheit auf den Leib geschrieben, da die überspannte Wiederholung einer solchen einerseits abspannend wirkt und oft zur Schablone herabsinkt, anderseits die gehörige Wiederholung anderer Einzelheiten hindert." Es sind also Beschreibungen, Erzählungen, Gespräche, Briefe über den nach den Überschriften als durchgenommen vorausgesetzten Inhalt der betreffenden Lesestücke. — Den 5. Abschnitt bildet das 27 Seiten umfassende alphabetische englisch-deutsche Wörterbuch. — Es gibt die Bedeutung aller Wörter und Formen, die im Elementarbuch vorkommen, samt der (in Klammern beigegebenen) Aussprache in Lautschrift und mit Bezeichnung der Tonsilbe durch ʼ hinter dem Vokal bei Wörtern, die nicht auf der ersten Silbe betont sind. Da isolierte sprachliche Erscheinungen, insbesondere präpositionelle Wendungen, nicht ausdrücklich in der „Grammatik" behandelt sind, weil sie (ganz richtig!) „sich in der Schule theoretisch überhaupt nicht behandeln lassen", so sind sie gewissermaßen als Vokabelstoff und durch den Gebrauch zu erlernend alle, soweit sie in den Lesestücken und (mündlichen) Übungen vorgekommen sein mögen, in das Wörterbuch aufgenommen worden. Von dort her mögen ihre Zusammenstellungen zu lehrhaften Zwecken und nach Belieben und Auswahl benutzt werden. Mit der Darstellung resp. Auffassung der richtigen Aussprache können wir uns nicht durchweg einverstanden erklären; wie wir schon bei der Besprechung der „Leselehre" desselben Verfassers (vgl. 42 Jahrg. S. 377 ff.) bemerkten, ist zu vieles unter einem Zeichen untergebracht. Manches mag ja auf Rechnung von Druckfehlern kommen, wie z. B. cænvt für cannot, supə̄'lətĭv für superlative, koment' für comment, konti'njud für continued u. dergl.; anderes aber begegnet zu häufig, als daß man es nicht für bewußt gegebene Regelmäßigkeiten halten sollte, wie z. B. beə für bear, keə für care, weə für wear; wieder anderes dürfte wenigstens nicht als die allein richtige Aussprache bezeichnet werden, wie z. B. kvn'tents für contents, ĭkskleim' für exclaim, ikskə̄'sən für excursion, ĭkskjūz' für excuse, ĭkspekt' für expect usw. Diese und ähnliche Ausstellungen an Einzelheiten können und sollen natürlich unser Urteil über den Wert des ganzen Buches als einer hervorragenden methodisch-didaktischen Leistung nicht beeinträchtigen. Namentlich die Abschnitte 2 und 3 sind, wenn sie zusammengenommen werden, auch von dem Gesichtspunkte aus zu empfehlen, daß sie „dem vielbeschäftigten Lehrer der modernen Sprachen die Arbeit erleichtern und dem jungen Lehrer gewisse als praktisch erkannte Typen von Aufgaben empfehlen", ohne „etwa den Lehrer ersetzen oder seiner Individualität nahetreten und ihm vorschreiben zu wollen, „diese und keine anderen Aufgaben zu geben".

5. Prof. **W. Swoboda**, Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen. II. Teil: ‚English Reader'. Lehr- u. Leseb. für die 6. Klasse. VI u. 203 S. Mit 3 Beilagen u. einem Wörterbuch. Wien 1905, F. Deuticke. 3 M.

Anfänglich hatten wir dieses Buch wegen seines englischen Haupttitels und wegen der Hauptmasse seines Inhalts unter den Lesebüchern besprechen wollen; allein das, was den einzelnen Stücken des ca. 120

Seiten füllenden Lesestoffes beigegeben ist, zwang uns ebenso wie der eine Teil des deutschen Nebentitels (Lehrbuch), es schon hier zu besprechen. Freilich ist es kein Lehrbuch in dem Sinne, daß grammatischer Stoff irgendwelcher Art darin gelehrt würde, wie es etwa in dem eben angezeigten Elementarbuche mit der „Aussprache" und mit der „Grammatik" der Fall war. Vielmehr wird für den Betrieb beider eben erwähnter Lehrgebiete die Benutzung der oben sub III, 4 angezeigten Schulgrammatik desselben Verfassers vorausgesetzt bezw. auf dieselbe überhaupt erst verwiesen, sei es, um orthoepische Einzelheiten oder grammatische Erscheinungen formaler oder syntaktischer oder stilistischer Art nach den dort gegebenen Gesichtspunkten aufzusuchen, zusammenzustellen, zu sichten, zu begründen oder zu erklären, sei es um die grammatische Belehrung und Erkenntnis, soweit sie das Elementarbuch gegeben oder vermittelt hatte, fortzusetzen, zu erweitern, zu vertiefen oder zu ergänzen. Ein bestimmter grammatischer Gang, ein „methodischer" Betrieb des grammatischen Lehrstoffes an der Hand des Lesestoffes ist nicht erkennbar, kann es auch nicht sein; denn letzterer ist nicht mehr auch mit Rücksicht auf die Grammatik ausgewählt und angeordnet, wie dies noch im Elementarbuch der Fall war, wo „die Grammatik mit den Lesestücken eng verknüpft ist und gleichzeitig mit diesen gelernt wird": vielmehr ist hier der inhaltlich-sachliche Gesichtspunkt für Gang und Anordnung der Lesestücke allein maßgebend gewesen. Für die oben erwähnten zwei Gebiete ist also das vorliegende Buch ein Lehrbuch zunächst nur insofern, als es lehrt, wie man die Lektüre für die Grammatik nutzbar und diese wieder durch Aufgaben aller Art fruchtbar machen kann. Aber auch für die Behandlung der Lektüre als solcher ist unser Buch ein Lehrbuch insofern, als es lehrt, auf welche Beziehungen und Verhältnisse die Besprechung des Gelesenen besondere Rücksicht nehmen und namentlich eingehen muß, wenn die Lektüre ihren Hauptzweck, den der sachlichen Belehrung, der Bekanntmachung mit dem fremden Land und Volk auf den verschiedensten Lebens- und Wissensgebieten, in anregender und anziehender Weise erfüllen will und soll. Auch insofern, als am Schlusse jedes mehrere Lesestücke umfassenden Stoff-Abschnittes gezeigt wird, wie das Gelesene unter einen einheitlichen Gesichtspunkt gebracht und als eine Gesamterscheinung aufgefaßt werden kann, darf das Buch als Lehrbuch bezeichnet werden. Gehen wir nun auf seinen Gang und Inhalt im einzelnen ein, so sehen wir, daß es 53 Nummern von Lesestücken enthält, welche ihrerseits auf 8 Abschnitte verteilt sind (1—10, 11—22, 23, 24—27, 28—32, 33—37, 38 bis 49, 50—53). Unter den Lesestücken sind 14 poetische Beiträge, darunter als 51. Nummer Auszüge aus Longfellows Hiawatha und (als 53. Nummer) Browning's Rattenfänger von Hameln. Inhaltlich beschäftigen sich die prosaischen Beiträge mit der Geographie Englands und seinen Erzeugnissen, mit Natur- und Lebensschilderungen und -beschreibungen, mit der Geschichte Englands, mit Reisen überhaupt und Reisen nach London, mit Londoner Merk- und Sehenswürdigkeiten, mit englischem Haus-, Familien- und Schulleben, mit Mathematik und Physik sowie mit außerenglischer Geographie und Geschichte, schließlich werden noch Stücke aus Kipling's The Jungle Book und Nesbit's Good Hunting gegeben. Jedem einzelnen Lesestücke sind Exercises unterestellt, welche sich in der Regel spalten in: Questions, Stress, Word-Order und Grammar. Die Questions verlangen Angabe oder Zergliederung des Inhalts des Lesestückes, Beschreibung einzelner Gegenstände

desselben, Äußerung über geschichtliche oder geographische Verhältnisse, naturgeschichtliche Angaben oder Beschreibungen, Erklärung von Wörtern, Erörterung von Synonymen, Übertragung der Gedichte in Prosa, Anfertigung von Gesprächen über das Gelesene, Fragen nach Satzgliedern, Auflösung von Abkürzungen, Verwandlung von Konversationen in Erzählungen und umgekehrt, der direkten in die indirekte Rede und umgekehrt, sachliche Zusammenstellungen, Auszüge machen, Satzarten bestimmen, Tempora oder Personen ändern, Wörter weglassen oder einsetzen, andere Wendungen gebrauchen: vieles mit Mustersätzen und Musterausführungen, manches freilich auch der Art nach in den Fragen und Aufgaben zur Grammar wiederkehrend. Unter Stress werden Wort- und Satzton besonders herangezogen und Angaben und Hinweise auf Aussprache und Orthoepie gemacht. Unter Word-Order, einem Kapitel, welches sehr eingehend behandelt ist, wird entweder verlangt, daß in gelesene und mit ihrem Hauptinhalt auch wiedergegebene Sätze desselben oder eines vorhergehenden Lesestückes eben dort vorgekommene Adverbien u. dergl. an ihre richtige Stelle im Satze wieder eingesetzt werden, oder es wird angegeben, mit welcherlei Wörtern dieser Art der betreffende Satz erweitert werden kann, und verlangt, daß bei der Erweiterung auch die richtige Wort- und Satzstellung eingehalten wird. Es ist selbstverständlich, daß auch bei dergleichen Aufgaben die Grenze zwischen dieser Nummer der Exercises und der folgenden nicht genau aufzustellen und scharf auseinander zu halten war. Die letzte Art der Übungen ist nämlich die als Grammar bezeichnete. Sie verlangt: Verwandlung aktiver in passive Sätze und umgekehrt, von Satzverbindungen in Satzgefüge und umgekehrt, infiniter Zeitangaben in finite und umgekehrt, von Hauptsätzen in Nebensätze und umgekehrt, Auflösung von Partizipien und Infinitiven in Sätze und Verkürzung von Sätzen durch dergleichen Nominalformen des Verbs, Verwandlung präpositionaler Ausdrücke in Sätze und umgekehrt, Veränderung der Nebensätze ihrer logischen Geltung nach (von Konsekutivsätzen in kausale und umgekehrt, von adversativen in konzessive und umgekehrt). Ferner wird verlangt: Wörter bestimmen, Wortformen angeben, bestimmte Wortklassen anwenden oder ausscheiden, aus Stammwörtern die bezüglichen Ableitungen bilden, allerhand Zusammenstellungen (formaler, syntaktischer, stilistischer, phraseologischer, idiomatischer Art) machen, bestimmte Satzglieder ergänzen, Umschreibungen und emphatische Ausdrucksweise anwenden, Satzglieder gegen andere vertauschen, die Aussageweisen (affirmativ, interrogativ negativ) ändern, ganze Sätze (z. B. Relativsätze u. dergl.) einschieben usw. Alle Aufgaben der vorerwähnten vier Gruppen und alle diesbezüglich belehrenden oder verweisenden Angaben sind nur in der englischen Unterrichtssprache gegeben, die dafür wesentlichen Wörter und Sätze sind dick oder gesperrt gedruckt, die betreffenden Paragraphen der Grammatik jedem Worte, Satzglied oder Satze sofort in Klammern beigegeben. Auf Grund dieser Verweise und Beigaben wird der Lehrer also die betreffende grammatische Belehrung wenigstens dann und wann systematisch induzierend geben können. Die Hauptsache wird freilich bei Benutzung des Buches immerhin das Betreiben freier Schreibfertigkeit bleiben müssen. Recht gelungene inhaltliche Zusammenfassungen bieten die 8 Revisions und Translations dar: gruppierende Wiederholungen, deren längste ca. 9, deren kürzeste ca. 2 Seiten umfaßt. Jene geben kurze Aufsatzthemata über das Gelesene mit Dispositionen in englischer Sprache, diese sind zusammenhängende deutsche

Stücke über das Gelesene, nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet. Wird in den Revisions nur auf die Nummern der Lesestücke hingewiesen, aus denen der Aufsatzstoff geschöpft werden kann, so werden in den Translations in Klammern auch die Paragraphen der Grammatik angegeben, welche für eine schnelle und richtige Übersetzung benutzt werden sollen.

Dem Texte eingedruckt sind (meist) recht gelungene Abbildungen, wie Windsor, Parlamentshäuser, Tower, Towerbrücke, St. Paulskirche, Westminster Abtei, Straßen- und Parkleben u. a. Auch eine musikalische Beilage (Home, sweet Home) fehlt nicht. Die im Titel erwähnten Beilagen sind: 1. eine Karte der britischen Inseln, 2. ein Panorama von London aus der Vogelperspektive, 3. ein 15 S. großes Heftchen mit sachlichen, namentlich geographischen, historischen und biographischen Notizen.

Das 58 S. umfassende alphabetische englisch-deutsche Wörterbuch gibt nicht zu allen Wörtern die phonetische Transskription, obgleich sie nicht im Elementarbuch vorkommen, und fügt sie anderen bei, die sich auch dort schon fanden, zeichnet sich aber auch seinerseits durch Bezugnahme auf das phraseologische Moment aus. Die Darstellung der Aussprache bedarf auch hier entschieden einer Revision, wenigstens soweit es sich um dieselben Wörter handelt, die hier anders transskribiert sind wie im Elementarbuch. So lautet companion dort kəmpæ'njən, hier kempæn'j n, conduct (Aufführung) hier kvn'dakt, dort kvndekt u. s. f.

Abgesehen von einer auch in solchen Erscheinungen ersichtlichen Unruhe und Ungleichmäßigkeit der Bearbeitung können und müssen diese Bücher aber doch wegen ihres sprachlichen Charakters, ihres sachlichen Inhaltes und ihrer didaktischen Bearbeitung als Erscheinungen begrüßt werden, welche der deutschen Schule als ebenso belehrend wie unterhaltend zu empfehlen sind.

6. Prof. **W. Swoboda**, Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen. III. Teil: ‚Literary Reader'. Lehr- u. Leseb. für die 7. Klasse. 165 S. Mit 2 Beilagen. Wien 1905, F. Deuticke. Geb. 3 M.

Auch dieses Buch war ursprünglich für die Lesebücher bezw. die Literaturgeschichte zurückgestellt. Denn wenn wir die 165 Seiten des ‚Literary Reader' ansehen, so finden wir nur Lesestücke in einem Texte, der sich auch hier, wie in den eben angezeigten Büchern, durch Größe, Sauberkeit und Lesbarkeit des Druckes ganz besonders auszeichnet: 40 Lesestücke, entnommen den Werken eines Chaucer, Spenser, Shakespeare, Milton, Dryden, Hood, Drake, Green, Addison, Pope, Defoe, Cowper, Swift, Burke, Moore, Johnson, Fielding, Sterne, Goldsmith, Sheridan, Coleridge, Wordsworth, Scott, Byron, Shelley, Dickens, Thackeray, Tennyson, M. Twain — also lauter gute und bekannte Namen vom Klassizismus bis zur Neuzeit herauf. Das Ganze wird eingeleitet durch zwei Beiträge von H. Sweet über das gegenwärtige Englisch und die gesprochene Sprache und beschlossen durch drei besondere Stücke über König Alfred, Beowulf und die Geschichte der englischen Sprache. Als Leitmotiv für die Auswahl der Lesestücke darf im großen und ganzen die Rücksicht auf spezifisch englische Verhältnisse, die Bekanntschaft mit Land und Leuten dieser Sprache betrachtet werden. Die Quellen sind durchweg angegeben; unter Umständen ist der Zusammenhang durch Einleitungen oder das weitere Verständnis vermittelnde Inhaltsangaben hergestellt. Der Text ist ge-

schmückt mit einer (nicht gut ausgefallenen) Abbildung von Schloß Chillon, der Melrose Abbey und einer Kartenskizze des Tweed- und Esktales. Beigefügt ist die uns bereits bekannte Karte der britischen Inseln. Die zwei Beilagen werden gebildet: 1. durch das Wörterbuch (61 S.) zum Text, den Übungen und Erläuterungen. Es setzt zum großen Teil die Bekanntschaft mit dem „Elementarbuch“ und dem „English Reader“ (s. o.) desselben Verfassers voraus. Darum gibt es die dort häufig vorkommenden Wörter und Sätze überhaupt nicht mehr, oder fügt den hier wieder vorkommenden Wörtern die dort schon gegebene Aussprachebezeichnung nicht von neuem hinzu. Es legt besonderes Gewicht auf das phraseologische Moment, umschreibt manche Bedeutung durch andere englische Wörter und Wendungen, läßt die eigentliche oder genauere Bedeutung durch Angabe der Synonyma erkennen und gibt das rein Sachliche nur in englischer Sprache. — Die 2. Beigabe wird gebildet durch das Heft mit den Explanatory und Literary Notes und Exercises (66 S.). Wegen der letzteren mußte das Buch schon hier besprochen werden. Denn während erstere durch den englischen Text ihres sachlichen, biographischen, literatur-, kultur- und profangeschichtlichen Gehalts ein neues Lesebuch bilden, ein Lesebuch zum Lesebuch darstellen, verlangen letztere das Lesebuch auch noch als Lehrbuch zu betrachten und es als eine Fortsetzung der vorher besprochenen beiden Bücher anzusehen. Denn sie fordern entweder Antworten auf Fragen über den Inhalt, Verwandlungen in Prosa oder modernes Englisch, Herstellung des Zusammenhanges, Erklärung von auffallenden Erscheinungen aus der Formenlehre, Erläuterung und Begründung von solchen aus der Syntax und Phraseologie, die zu einem gegebenen Stamme möglichen Ableitungen zu bilden, Ausfüllung angegebener Sätze durch Präpositionen — oder sie verlangen: Beschreibungen von Szenen, Inhaltsangaben, Vergleichungen mit ähnlichen Stücken, Charakteristiken, geschichtliche und geographische Einzelheiten, Schilderungen, Darstellungen von einem andern Gesichtspunkte aus, Auszüge, Erzählungen, überhaupt Aufsätze irgend welcher Art — und zwar sowohl über den Text der Lesestücke wie über den sachlichen Text der Noten, alles in englisch gegeben und auf englisch verlangt! Der Verfasser zeigt sich auch wieder als einen gewandten Methodiker und Didaktiker. Doch hätten auch hier die Aufgaben sachlicher und sprachlicher Art noch mehr auseinander gehalten werden sollen und damit die Besonderheiten des jeweils Verlangten einheitlicher gefaßt werden können. Den Schluß des ganzen Heftes (3 S.) bildet eine List of Exercises (Examination Papers): im großen und ganzen eine Zusammenstellung der Kompositionsaufgaben, geordnet nach den Gesichtspunkten: Narrative (17), Descriptive (11), Character-Sketches (14), Literary (28).

VI. Übungsbücher.

1. **E. H. Barnstorff**, Stoffe zu mündlichen und schriftlichen Übungen. 2. Aufl. IV u. 96 S. Flensburg 1904, A. Westphalen. 1,10 M.

Das Buch bietet: I. Outlines of Essays — 51 Nummern auf 25 S., II. Model Letters und Exercises in Correspondence — 100 Nummern auf 24 S., mit einem erweiternden Anhang und einigen Regeln über Briefschreiben (5 S.), III. Übersetzungsstoffe, und zwar: A. Einzelsätze zur Einübung der Grammatik, 42 Nummern auf 20 S., und B. 20 zusammenhängende Stücke (Briefe, Beschreibungen und Erzählungen), mit einem dem Verlauf dieser Stücke folgenden deutsch-

englischen Wörterverzeichnis zu denselben (6 S.). Schon wenn man unsere Besprechung der 1. Auflage im 49. Jahrg. S. 477f. damit vergleicht, wird man sehen, daß im ersten Teile einiges gestrichen, im zweiten Teile einiges hinzugekommen ist, während der dritte Teil neben der Verminderung von Einzelsätzen in der Beigabe der zusammenhängenden Stücke etwas völlig Neues bietet.

2. J. **Bube**, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. VI u. 141 S. Stuttgart 1904, A. Bonz & Co. 1,25 M.

In dem kurzen Vorworte bemerkt der Verfasser: „Einem vielfach geäußerten Wunsche entsprechend, habe ich meinem englischen Unterrichtswerk noch ein Bändchen Übungsstücke im Anschluß an die Grammatik hinzugefügt.“ Nach den Registern der uns vorliegenden Bände des Pädag. Jahresber. sind darin besprochen worden: 1. des Verfassers Erstes engl. Lesebuch (44. Jahrg. S. 401f.), 2. Englisches Lesebuch (45. Jahrg., S. 426f.), 3. Elementarbuch der engl Sprache (47. Jahrg., S. 519ff. und 55. Jahrg., S. 604), 4. Sammlung englischer Gedichte (47. Jahrg., S. 551), 5. Englisches Übungsbuch (50. Jahrg., S. 484f.). Das 6. der von Bube für den englischen Unterricht verfaßten Bücher, die „Schulgrammatik der englischen Sprache für die Oberklassen höherer Lehranstalten“ würde also nach diesen Verzeichnissen hier noch nicht besprochen worden sein. Hierauf würde es nun aber hier bei dem ausgesprochenermaßen beabsichtigten und augenscheinlich auch geübten Anschluß an die Grammatik doch wesentlich mit ankommen. Indessen mag sich der methodisch-didaktische, wie der philologisch-wissenschaftliche Standpunkt des Verfassers auch aus den oben angegebenen Besprechungen soweit zur Genüge ergeben, daß wir in dem eben angezeigten Buche ein jenen äußerlich ebenbürtiges und innerlich angeglichenes haben werden. Es zerfällt in 30 Abschnitte, welche auf 73 Seiten Übungen, d. h. Übersetzungsaufgaben enthalten zu der Lehre vom Verbum (10 Abschnitte), vom Artikel und Substantiv (7 A.), Adjektiv (2 A.), Zahlwort (1 A.), Pronomen (6 A.), Adverb (2 A.), von Präposition und Konjunktion (je 1). Die meisten Abschnitte zerfallen 1. in mehrere Gruppen von Einzelsätzen, von denen aber sehr viele, ja fast die meisten kleinen zusammenhängenden Stücken gleich sind, oder wenigstens ihrem Inhalte oder Gedanken nach kleine in sich abgerundete und abgeschlossene Ganze darstellen; 2. bieten sie in der Regel ein bis drei zusammenhängende Stücke (im ganzen 29), deren Inhalt meist Erzählungen aus der Geschichte oder Beschreibungen aus der Geographie und Naturgeschichte oder aus Natur- und Menschenleben bilden. Es werden aber auch Anekdoten, Märchen, Fabeln und dergl. geboten; auch Briefe und Gespräche als solche finden sich hier und da. Mehrere Abschnitte sind Andersens „Was der Mond sah“ gewidmet. Ein Anhang von 14 Seiten gibt außer dem, was schon in dem eigentlichen Übungsbuche an englischer Geschichte geboten ist, noch außerdem 6 größere Stücke aus und zur englischen Geschichte, an deren je einem die Lehre vom Verb, vom Substantiv und Artikel, vom Adjektiv, Pronomen, Adverb, von Präposition und Konjunktion im besonderen repetendo geübt werden kann. Die letzten 54 Seiten des Buches enthalten die deutsch-englischen Vorbereitungen zu den einzelnen Abschnitten und deren Stücken, sowie zu denen des Anhangs, deren Verlauf im einzelnen folgend. Das Buch ist ebenso empfehlenswert wie die andern Bücher aus Bubes Hand.

VII. Lesebücher.

1. Prof. Dr. **K. Deutschbein**, Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch mit Vorstufen, Anmerkungen, Karten u. Anhang. 5., verb. u. verm. Aufl. VII. Ausg. A. 88 u. 231 S. Köthen 1905, O. Schulze. 2,50 M.

Die erste Auflage dieses empfehlenswerten Buches wurde mit der darauf zugeschnittenen „Kurzgefaßten englischen Grammatik usw." desselben Verfassers im 40. Jahrg. des Pädag. Jahresber. S. 362ff. angezeigt. Seitdem wurde der erste Teil, die zwei Vorstufen, um einige Fabeln, Anekdoten, Briefe und Gedichte überhaupt vermehrt; ganz neu hinzu traten 12 Nummern von Descriptions of Greater Britain (ca. 7 S.) und die Präparation zu den einzelnen Stücken der zweiten Vorstufe (16 S.), während die zu denen der ersten Vorstufe auch hier noch den einzelnen Texten gleich untergestellt ist. Die Auswahl aus dem Sketch Book wurde um zwei Nummern vermehrt, dagegen ist die Zahl der aus Macaulays englischer Geschichte ausgewählten Nummern dieselbe geblieben. Es kamen ferner hinzu: A. Stellen aus Shakespeare (Sinn- und Denksprüche, Betrachtungen, Schilderungen, Anreden und Gebote — 12 S.), B. vier größere Szenen aus König Johann, Heinrich IV., Cäsar und Macbeth (26 S.), eingeleitet durch Bemerkungen über Biographisches, Grammatisches, Aussprachliches, Metrisches und Orthoepisches (1 S.). Den Schluß der eigentlichen Texte bildet eine englisch gegebene Übersicht über den Ursprung der englischen Sprache (1 S.). Die übrigen Beigaben sind dieselben geblieben. Die Fußnoten sind zum Teil vermehrt oder verbessert: im wesentlichen Übersetzungsbeihilfen, Angaben zur Aussprache, Geographie, Geschichte, Grammatik u. dergl. In bezug auf letztere werden am meisten — ganz mit Recht — nur Verweisungen gemacht auf des Verfassers „Kurzgefaßte Grammatik der englischen Sprache" (von uns in Ausg. A. zum letzten Male angezeigt im 55. Jahrg. S. 604ff., in Ausg. B. im 56. Jahrg. S. 604) und auf dessen „Shakespeare-Grammatik usw." (von uns im 49. Jahrg. S. 474f. angezeigt).

2. Prof. Dr. **K. Deutschbein**, Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch mit Vorstufen, Anmerkungen, Karten und Anhang. 5., verb. u. verm. Aufl. Ausg. B. VII u. 231 S. 2 M.

Dieses Buch enthält den oben angezeigten Lesestoff aus Irvings Skizzenbuch und Macaulays englischer Geschichte, sowie die Anhänge A. und B., mit den übrigen Beigaben, aber ohne die dort (deshalb auch) besonders paginierten zwei Vorstufen und deren Vorbereitungen. Es kann also auf jeder beliebigen anderen Stufe als der Anfangsstufe und im Anschluß an jede andere vorausgegangene Grammatik benutzt werden.

3. Prof. Dr. **J. Koch**, Kurze englische Lesestücke, vornehmlich als Beigabe zu seinem Praktischen Lehrbuche der englischen Sprache, doch auch zur Privatlektüre zusammengest. u. mit Wortangaben u. Erläuterungen versehen. 60 S. Berlin 1904, E. Goldschmidt. 60 Pf.

Das Buch soll den Benützern von J. Kochs für die Erlernung der englischen Sprache zu praktischen Zwecken bestimmtem Lehrbuche (Elementarbuch, 16. und 17. Aufl., II. Teil 3. Aufl.) Abwechslung in der Lektüre bieten und sie zugleich in die erzählende Literatur Englands einführen. Das Elementarbuch, auf welches da der Verfasser Bezug nimmt, scheint sein „Praktisches Elementarbuch zur Erlernung der englischen Sprache für Fortbildungs- und Fachschulen usw." zu sein,

welches zum ersten Male im 46. Jahrg. des Pädag. Jahresber. S. 576f. angezeigt wurde. Die Besprechung von dessen französischem Pendant im 48. Jahrg. S. 533ff. ergänzt die a. a. O. gemachten Angaben über des Verf. methodisch-didaktisches Prinzip und Verfahren; während von dem „Praktischen Lehrbuch zur Erlernung der französischen Sprache usw.“ auch der II. Teil im 50. Jahrg. S. 516ff. besprochen werden konnte, hat uns, wie schon dort bemerkt, der II. Teil des englischen Parallelwerkes weder damals noch bis heute zur Besprechung vorgelegen. Wir können uns darum auch über das Verhältnis des Anschlusses an das ganze Werk nicht besonders aussprechen. Die hier vorliegenden „Kurzen Lesestücke“ bieten: 1. Sprichwörter und Denksprüche (2 S.), 2. Anekdoten (18 auf 7 S.), 3. Tiergeschichten (5 auf 11 S.), 4. Erzählungen von tapferen Taten (4 auf 9 S.), 5. Andere kurze Erzählungen (8 auf 30 S.) und 6. Zitate aus Shakespeare und Goldsmith (4 auf 1 S.). Die von 2 bis 5 gegebenen Lesestücke sind meist englischen Zeitschriften oder Lesebüchern entnommen, zum Teil etwas zurechtgemacht, auf jeden Fall aber alle mit Vokabeln nebst durchgängiger Aussprachebezeichnung und sprachlichen (auf das Elementarbuch Bezug nehmenden) oder sachlichen Erläuterungen unter dem Texte versehen: eine ebenso sorgfältige, wie schnelles Lesen erleichternde Beigabe! Wann mit der Lektüre des Buches überhaupt begonnen werden soll, wird dem Lehrer ebenso überlassen, wie die Reihenfolge, in der die Stücke durchgenommen werden können. Auf jeden Fall bilden diese Lesestücke eine willkommene und angenehme Ergänzung des Elementarbuches.

VIII. Konversation und Vokabularien.

1. Dr. **G. Plötz**, English Vocabulary. Methodische Anleitung zum Englisch-Sprechen mit durchgehender Bezeichnung der Aussprache. 5., verm. u. verb. Aufl. VIII. 316 S. Berlin 1904, F. A. Herbig. 2,60 M.

Die erste Auflage dieses Buches wurde im 31. Jahrg. S. 580 angezeigt und mit seinem französischen Pendant, dem Vocabulaire Systématique, verglichen. Das Plus von 33 Seiten ist dadurch zu erklären, daß, soviel wir sehen — jene Auflage ist uns augenblicklich nicht zur Hand — das Buch um die geographischen und Eigennamen vermehrt sein muß. Hier und da ist außerdem Veraltetes ausgeschieden, in zahlreichen Fällen Neues aufgenommen worden; der Artikel über das Seewesen namentlich hat eine Vermehrung erfahren. Auch in der Aussprache ist nachgebessert worden.

IX. Ausgaben.

1.—2. Französische und englische Schulbibliothek. Herausg. von Dr. O. E. A. Dickmann. Leipzig 1905, Rengersche Buchh. Reihe A: Prosa.

a) 146. Bdch. Six Tales by Modern English Anthors. With a Preface and Notes edited by Fr. Lotsch. VIII. 94 S. 1 M.

Die 6 Erzählungen sind: Measured to you again von Barr, To the Heights of Fame von Barbour, A Shadow before von Doyle, The Fig-Tree von Ouida, Sebastian (abgekürzt) von Braddon und All for the Best von Craik. Über die sechs Autoren spricht sich das Vorwort in aller Kürze, namentlich in bezug auf deren literarische Bedeutung aus. Die Gesichtspunkte, welche den Herausgeber leiteten, waren: kein Slang, interessant und belehrend. Text: 88 Seiten; Noten

(nur in englischer Sprache), zumeist sachlicher Art, sprachlich nur, wenn es sich um wenig gebrauchte und in den Wörterbüchern nicht angegebene Ausdrücke handelt: 6 Seiten. Ein dazu erschienenes Wörterbuch lag nicht bei.

b) 148. Bdch. A Short History of the Norman Conquest of England by Edward A. Freeman. Für den Schulgebr. bearb. von F. Meyer. X u. 114 S. 1,40 M.

Das Buch führt in 20 Kapiteln vor: die Ursachen für die Invasion Wilhelms und seines Sieges, den Kampf der tapferen Sachsenscharen gegen das gewaltige Normannenheer, die Niederlage und den Fall Harolds bei Hastings, den Charakter und die Regierung Wilhelms, die Folgen der normannischen Eroberung auf allen Gebieten nationalen Lebens und Englands Beziehungen zu Frankreich bis zum Verluste von Calais. Der Text ist nicht nach der fünfbändigen History of the Norman Conquest of England, sondern nach einer kurzen, hier aber auch wieder gekürzten Bearbeitung aus dem Jahre 1880 gegeben. Das Vorwort gibt wenig Biographisches zu Freeman, eine Übersicht über die westsächsischen Könige, die Herzöge der Normandie, die dänischen Beherrscher Englands, die Familie Godwine, Leofric und über die in Betracht kommenden Könige von Frankreich. Text 97 S., deutsche Anmerkungen 12 S., ihr Verzeichnis 4 S. Beigefügt sind je eine Karte von der Normandie und von England.

3. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule u. Haus herausg. von Prof. Dr. J. Klapperich. A. Einleit. u. Anmerkungen in deutscher Sprache. Glogau 1904, C. Flemming.

a) 29. Bd. David Copperfield's Boyhood from the Novel by Ch. Dickens. Ausgew. u. erkl. von Prof. Dr. J. Klapperich. IX u. 103 S. Geb. 1,50 M.

In diesen Roman hat Dickens bekanntlich seine eigene Lebensgeschichte und die Schicksale seiner Familie eingeflochten. Der oben angezeigte Auszug schildert besonders die von dem jungen David in einem Londoner Geschäfte verlebten schweren Tage in 7 Abschnitten (Meine Ferien, ein merkwürdiger Geburtstag, ich werde vernachlässigt und versorgt, ich beginne ein Leben auf eigne Rechnung und es gefällt mir nicht, ich fasse einen großen Entschluß, seine Folge, meine Tante bekümmert sich um mich). Wegen der erziehlichen, charakterbildenden Bedeutung, wie wegen der Slang-freien Ausdrucksweise empfiehlt sich das Buch für die Mittelklassen aller höheren Lehranstalten. Biographische Einleitung III S., Text 92 S., sachliche und phraseologische Anmerkungen 11 S.

4.—7. Perthes' Schulausgaben englischer u. französischer Schriftsteller mit deutschen (Abt. A.) und mit fremdsprachlichen Erläuterungen (Abt. B.). Gotha 1902/4, F. A. Perthes, A.-G.

a) 34. Bd. Ausg. B. — F. H. Burnett, Little Lord Fauntleroy (1886). Edited with Explanatory Notes by Dr. A. Störiko. 117 S. 1 M. Sonderwörterbuch. 19 S. 20 Pf.

b) 42. Bd. Ausg. B. Sailing Alone Aronnd the World by Capt. Jos. Slocum. Adapted for the use of schools by Prof. Dr. R. Blume. With a plan and a map. IV u. 92 S. 1,20 M. Sonderwörterbuch. 26 S. 20 Pf.

c) 43. Bd. Ausg. B. Oliver Cromwell by J. Morley. Adapted for the Use of Schools, and Provided with English Notes by Prof. K. Pusch. With five sketches. 154 S. 1,50 M. Sonderwörterbuch. 35 S. 30 Pf.

d) 47. Bd. Ausg. B. Tom Brown's School-Days by An old Boy (Thomas Hughes). Edited by Dr. C. Reichel. For the Use of Schools. 130 S. Sonderwörterbuch. 29 S. 40 Pf.

Diese Bibliothek neusprachlicher Schriftsteller trägt den Anordnungen und Vorschlägen über die Auswahl der Lektüre Rechnung, die in den Neuen Lehrplänen für alle höheren Schulen mit Einschluß der Töchterschulen gemacht sind. Sie stellt daher die modernen Schriftsteller in den Vordergrund, ohne deshalb die Klassiker in beiden Literaturen zu vernachlässigen. Der Umfang der Prosatexte ist meist auf den Bedarf eines Semesters beschränkt. Die Texte sind frei von allem, was in sittlicher und konfessioneller Beziehung Anstoß erregen oder was das nationale Empfinden verletzen könnte.

In Abt. A. werden zu dem Texte folgende Beigaben geboten: 1. eine Einleitung in deutscher Sprache über das Leben und die Werke des Schriftstellers, seine Bedeutung für die Literatur seines Volkes, und eine spezielle Einführung in das betreffende Werk, 2. Anmerkungen und Erläuterungen zu dem Texte nach demselben. Nach dem Bedürfnisse des präparierenden Schülers angelegt, vermeiden sie alle fachwissenschaftliche Gelehrsamkeit und bieten sachlich das zum vorläufigen Verständnis Erforderliche, sprachlich eine der Eigenart des Autors und dem Wissensstande der betr. Klasse angemessene Anleitung zur Wiedergabe des fremden Textes, 3. ein Sonderwörterbuch, das apart bezogen werden kann.

In Abt. B. — sog. Reformausgaben — sind Einleitung und Kommentar in der fremden Sprache gegeben. Das Sonderwörterbuch der Abt. A. kann auch hier benutzt werden.

Dem 34. Bande derselben (s. o. a) ist eine 1 S. lange bio- bezw. bibliographische Einleitung über die Verfasserin vorgedruckt. Dem Texte (97 S.) folgen die Anmerkungen mit 31 S. Dem (gekürzten) Texte entsprechend sind sie meist sprachlicher Art, d. h. englische Umschreibungen und Synonyma von solchen Wörtern und Ausdrücken des Textes, deren sofortiges Verständnis bei dem Schüler nicht vorausgesetzt wird. In dem Sonderwörterbuche ist die Aussprache meist nur durch entsprechende Zeichen über den Tonvokal bezeichnet.

Der 42. Band erzählt Slokum's Reise in dem von ihm selbst gebauten und allein besetzten Segelboot, der Spray, von Boston über Gibraltar nach Brasilien, durch die Magellansstraße längs der Ostküste von Südamerika nach Australien, von da über die Samoa- und andere Inseln nach Südafrika und nach Nordamerika zurück. Seine Erlebnisse, Gefahren, Abenteuer und Beobachtungen, einfach, klar und humoristisch erzählt, werden gewiß die Aufmerksamkeit der Schüler fesseln und ihr Interesse erregen. Der Text ist zwar gekürzt, enthält aber alles wesentliche der einsamen Seefahrt. Die Anmerkungen (22 S.) sind hier mehr sachlicher Art und beschäftigen sich namentlich mit der Erläuterung nautischer Ausdrücke. Der Text (70 S.) ist in englischer (nicht amerikanischer) Orthographie gegeben. Es ist eine Skizze des Segelbootes und seiner Durchfahrt durch die Magellansstraße beigegeben. Das Sonderwörterbuch gibt die Aussprache, wie schon oben angezeigt.

Der 43. Band beginnt mit einer biographischen und Morley's Charakter und Bedeutung trefflich darstellenden Einleitung. Der Text umfaßt 98 S., ihm folgen die Anmerkungen mit 55 S. Sie bilden größtenteils ein Lesebuch zum Lesestoff des Textes. Denn in der Hauptsache beschäftigen sie sich natürlich mit sachlichen Angaben über

die politischen, religiösen, rechtlichen Verhältnisse Englands in jenen Zeiten und deren Lösung oder Verwirrung durch die betreffenden geschichtlichen Ereignisse, die da dargestellt werden. Die Skizzen gehören zu den Schlachten von Marston Moor, Naseby, Preston, Dunbar und Worcester.

Der 47. Band enthält eine bedeutend gekürzte Ausgabe des rühmlichst bekannten Buches (je vier Kapitel von jedem der zwei Teile statt der acht des ersten und der neun Kapitel des zweiten Teiles des Originalwerkes). Weggelassen ist die Jugendzeit des Helden mit der Beschreibung des Landlebens in Berkshire und im letzten Teile namentlich alle jene moralischen Exkurse, welche zu lang erschienen, und alle jene Darstellungen, welche nicht auf das heutige Rugby passen. Eingeleitet wird der Text durch: 1. biographische bezw. bibliographische Notizen (2 S.), 2. durch einen Exkurs über Erziehung und Unterricht in England überhaupt, und 3. über die in Rugby insbesondere (15 S.). Text: 96 S., Noten namentlich sprachlicher Art (Umschreibungen, Synonyma für Texteswörter) wie in den andern Bänden: 34 S. Das Sonderwörterbuch ist knapp gehalten und phonetisch so wie die andern der Sammlung angelegt. — Die fremdsprachlichen Anmerkungen und Erläuterungen sind hier in allen Bänden wenigstens maßvoll gehalten und fügen zu dem sowieso als nicht bekannt angenommenen Wortstoff wenigstens nicht allzuviel Neues hinzu, was selbst wieder einer Erklärung bedürfte.

8.—14. Velhagen & Klasings Sammlung französischer u. englischer Schulausgaben. Reformausg. mit fremdsprachl. Anmerkungen. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing.

Die Velhagen und Klasingsche Sammlung französischer und englischer Schulausgaben mit Einleitungen, Anmerkungen und Spezialwörterbüchern erschien früher, soweit Bände daraus hier überhaupt zur Besprechung gelangt sind (bis Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts), nur unter einer Form, nämlich: die Anmerkungen in unmittelbarer Verbindung mit dem Text als Fußnoten — das sind jetzt die Lesestoffe der Ausgabe A. Später wurde der Text fortlaufend bezw. nicht durch Anmerkungen unterbrochen gegeben, während am Schlusse des Bändchens die erklärenden Anmerkungen in einem Anhange vereinigt wurden, der ein eigenes Heftchen bildet und je nach Bedarf aus den Büchern entfernt werden kann — das sind die Exemplare der Ausgabe B. Hierzu tritt nun die oben angezeigte von der Zeit geforderte Reformausgabe, bei der für besonders dazu geeignete Stoffe, d. h. solche, die reiche Realienbelehrung bieten, der Anhang in der fremden Sprache gehalten ist. Sie entspricht also der Ausgabe B., die, wie sie allmählich überhaupt die durchgängige Form für alle Ausgaben werden soll, auch in ihren Anmerkungen zum Teil Muster und Vorbild für die der Reformausgaben wurde.

Die hier vorliegenden Reformausgaben enthalten alle: 1. eine biographische bezw. bibliographische oder literaturgeschichtliche Einleitung, 2. den zum Teil illustrierten Text, 3. den in einem gesondert erschienenen und paginierten Hefte beigegebenen Anhang zu demselben mit den fremdsprachlichen Anmerkungen, 4. das Spezialwörterbuch, das zwar hier keinem der Bändchen mit beilag, aber natürlich kein anderes sein und nicht anders gehalten sein kann, als das zu den Bändchen der Ausgabe B. mit gleichem Texte auch, wie deren mehrere bei Ge-

legenheit der früheren Besprechungen mit angezeigt und charakterisiert worden sind. Diese vier in allen Bändchen sich findenden Teile dieser Ausgaben können noch vermehrt sein durch: 5. eine sachliche Einführung historischen, geographischen oder kulturellen Inhalts. Da die Erläuterungen, Anmerkungen, Einleitungen, Einführungen usw. grundsätzlich nur von Franzosen resp. Engländern bearbeitet werden, so darf man auch über das Französisch resp. Englisch dieser Beigaben beruhigt sein, wobei nicht verschwiegen werden soll, daß manches in ihnen doch die „gesprochene", „lebende" oder „lebendige" Sprache so rückhaltslos oder unterschiedslos wiedergibt, daß wir ihre Nachahmung den Schülern nicht unter allen Umständen und um jeden Preis empfehlen würden. Die Oberleitung der Sammlung und ihrer fremdsprachlichen Herausgeber führen die Herren Prof. Dr. **Wychgram** und Oberl Dr. **Engner** in Berlin. Sie vereinbaren mit den verschiedenen Herausgebern die wissenschaftlichen und praktischen Grundsätze, nach denen jede Arbeit unter Berücksichtigung aller für den neusprachlichen Unterricht heute sowohl in bezug auf den Stoff als auch auf die Erläuterungen anerkannten Forderungen auszuführen ist, ohne innerhalb dieser Grenzen die individuelle Freiheit der eigentlichen Herausgeber einzuschränken. Was an den fremdsprachlichen Anmerkungen **dieser** Reformausgaben besonders anzuerkennen ist, das ist, daß sie auf Präparationen, Übersetzungsbeihilfen u. dergl. durch fremdsprachliche Umschreibungen u. s. f. möglichst verzichten — für das Verständnis kommt auf diesem Umwege doch nicht viel heraus, und ein klares und bewußtes Erfassen des Gedankens wird dadurch doch weder erreicht noch gefördert! Dafür sind die sachlichen (geographischen, historischen u. dergl.) Angaben reichlich und ausführlich gehalten, so zwar, daß diese Heftchen mit Anmerkungen teilweise selbst wieder einen in sich abgeschlossenen Lektürestoff darstellen. Nachdem wir auf diese Weise das Wesentliche dieser neuen Reformausgabe in der Hauptsache angegeben haben, dürfen wir uns für diesesmal wohl erlauben, die einzelnen Bändchen nach den oben angegebenen vier bezw. fünf Gesichtspunkten nur noch einfach anzuzeigen:

a) Lord Clive by Th. **Macaulay**. Abridged Edition for Schools. With Preface and Annotations by Prof. Dr. O. **Thiergen** and Mr. A. **Lindenstaed**. With Map of British India. XIV u. 107 u. 50 S. 1 M.

Vorwort über Kolonisation 2 S., biographische Skizze 2 S., geschichtliche Einleitung 8 S. — Text 107 S. Anhang mit Aussprachetafel und englischem Ausspracheregister für die Fremdnamen 50 S.

b) The Expansion of England. Two Courses of Lectures by J. R. **Seeley**. Abridged Edition for Schools. With Preface and Annotations by Prof. Dr. **Sturmfels** and Mr. A. **Lindenstaed**. XXVI. 125 u. 54 S. 1,40 M.

Vorwort über den Imperialismus 2 S., Skizze über Seeleys Leben und Werke 4 S., Einführung in die Expansion of E. selbst 6 S., Inhalt der zwei Kurse 2 S., chronologische Zeittafel 10 S. — Text 105 S., Anhang 54 S.

c) On Heroes, Hero-Worship and The Heroic in History by **Thomas Carlyle**. Abridged Edition for Schools. With Preface and Annotations by Mr. A. **Lindenstaed**. With 10 illustrations. XII u. 137 u. 57 S. 1,30 M.

Vorwort über die Bedeutung Carlyles im allgemeinen 3 S., Einführung in sein Leben und in seine Werke 5 S. — Text 137 S. Anhang 57 S.

d) Rambles through London Streets. Rewritten, with Annotations for the use of schools by Max Henry Ferrars. With 17 illustrations and a Map of London. 139 u. 44 S. 1,30 M.

Teilweise Über- bezw. Neubearbeitung des Engelmannschen Originals, die Illustrationen meist schon aus andern Werken des Verlags bekannt. — Text 139 S. Anhang 44 S.

e) Three Men in A Boat (To say nothing of the Dog) by Jerome K. Jerome. Abridged Edition for Schools. With Preface and Annotations by Dir. Dr. K. Horst and G. F. Whitaker. With a Map of the Thames and 7 Illustrations. VII u. 134 u. 43 S. 1,30 M.

Vorwort über die Bedeutung solcher Lektüre im allgemeinen und im besonderen 3 S., biographische Skizze über Jerome K. Jerome 3 S. — Text 134 S., Anhang 43 S.

f) The Sketch Book by Washington Irving. Abridged Edition for Schools. With Preface and Annotations by Prof. K. Boethke and Mr. A. Lindenstaed. Vol. I. XIII u. 120 u. 40 S. 1,10 M.

Biographische und bibliographische Skizze 9 S., über das Skizzenbuch insbesondere 2 S. — Text mit 7 Skizzen 120 S., Anhang 40 S.

g) Little Lord Fauntleroy by F. H. Burnett. Abridged Edition for Schools. With Preface and Annotations by F. W. Stoughton. IV u. 141 u. 12 S. 1,10 M.

Biographische Notiz 2 S. — Text 141 S., Anhang, in welchem die Noten meist sprachlicher Natur sind, 12 S.

X. Literaturgeschichtliches.

1. Prof. Dr. **J. Koch**, Versuch einer britischen Textausgabe von Chaucer's Parlement of Foules. 36 S. Berlin 1904. Progr.-Nr. 105.

Gibt erst die verschiedenen handschriftlichen Verhältnisse überhaupt an, erörtert dann das Abhängigkeitsverhältnis der 15 verschiedenen Handschriften im besonderen und verbreitet sich dann über Bedeutung und Inhalt des Gedichtes, dessen Text dann noch auf 28 S. mit dem kritischen Apparat in Fußnoten mitgeteilt wird.

2. Dr. **A. Herrmann**, John Gilpie und andere englische Gedichte metrisch übersetzt. 22 S. Berlin 1904. Progr.-Nr. 141.

Gibt den Text und ihm zur Seite die Übersetzung von Cowper's John Gilpie, Hemans' Casabianca, Southey's The Inchcape Rock und The Well of St. Keyne, Wordsworth's Unser sind sieben, Wolfe's Begräbnis von Sir John Moore, Thackeray's König Canut und Mackay's Der Müller vom See. So dem Versmaß, wie dem Ausdruck kongenial sich anschließende Übersetzungen, wie die vorliegenden, müssen Freude und Interesse an der Lektüre erwecken, wenn sie nachträglich mitgeteilt werden.

3. **Kipling's** ‚Seven Seas' mit Proben in Nachdichtungen. Ein Beitrag zur Charakteristik des Dichters von P. Diebow. 41 S. Aschersleben 1904. Progr.-Nr. 319.

Enthält eine sehr gelungene Charakteristik des Dichters und seines im Titel genannten Werkes mit vortrefflichen der Sprache und Sache entsprechenden Übersetzungen einzelner Abschnitte und der Übersetzung von sieben ganzen Gedichten im einzelnen.

4. **W. Büttner**, Shakespeare's Stellung zum Hause Lancaster. 106 S. Offenbach a. M. 1904. Progr.-Nr. 756a.

Eine außerordentlich fleißige und gewissenhafte Arbeit, in welcher die Frage erörtert wird, ob die Sympathien Shakespeare's in den Königsdramen auf der Seite des Hauses Lancaster oder auf der von dessen Gegnern stehen. Der Verf. entscheidet sich dafür, daß Shakespeare nirgends die Opposition gegen die Familie Lancaster billigt. Er weist das quellen- und aktenmäßig nach, namentlich auch in der Weise und in dem Sinne, daß er den Shakespeareschen Text im einzelnen mit seinen Quellen vergleicht und aus den von dem Dichter bezüglich deren vorgenommenen Änderungen dessen persönlichen Standpunkt zu den betreffenden Fragen feststellt. Erster Teil (Heinrich VI. und Richard III.) 44 S., Zweiter Teil (Richard II., Heinrich IV. und Heinrich V.) 56 S. Die eingestreuten englischen und deutschen Zitate erleichtern die Lektüre und den Anschluß an des Verfassers Ansicht.

5. Dr. **H. Loewe**, Shakespeare-Studien: 100 Stellen weidmännisch erklärt u. übersetzt. 32 S. Zerbst 1904. Progr.-Nr. 798.

Es wird nachgewiesen, daß in den landläufigen Ausgaben von Shakespeare's Werken gerade die Terminologie der Weidmannskunst oder auch die Jägersprache bisher recht schlecht weggekommen sind, und in den Übersetzungen sehr oft durchaus nicht weidgerecht wiedergegeben sind. Das wird nun an 100 Stellen mit den entsprechenden Vergleichen nachgewiesen bezw. richtiggestellt. Für ein richtiges Übersetzen und Verstehen der betreffenden Stellen also gewiß sehr empfehlenswert.

6. Prof. **O. Karlowa**, Zu Shakespeare's Coriolan. 15 S. Pleß 1904. Progr.-Nr. 243.

Gegenüber den Beurteilungen des Shakespeareschen Werkes, welche es als eine regelrecht gebaute Tragödie, als ein Drama von kunstvoller Technik, als ein kunstvoll angelegtes oder künstlerisch gegliedertes Stück bezeichnen, wird hier nicht bloß darauf aufmerksam gemacht, daß der Aufbau des Dramas in zwei bestimmt geschiedene Teile zerfällt — was an sich schon undramatisch und weder streng regelrecht noch meisterhaft noch kunstvoll sei, — sondern es wird auch geradezu nachgewiesen und bewiesen, daß das Stück sich in (je) zwei Handlungen, erregenden Momenten, aufsteigenden Handlungen, Höhepunkten, Peripetien und Katastrophen aufbaue.

7. Dr. **R. Ruck**, Über Leben und Werke von Thomas Southerne. 29 S. Berlin 1904. Progr.-Nr. 129.

Bespricht: I. Southerne's Leben (6 S.), II. Die Werke von Southerne, zehn Dramen, nach dem Inhalt, Gang und Aufbau der Handlung und dem Charakter ihrer Hauptpersönlichkeiten. „In ehrlicher Weise hat Southern sich oft bestrebt, den Schäden seines Zeitalters entgegenzuarbeiten, allerdings ohne Erfolg. Seine Werke werden stets ein lebendiges Zeugnis für die Zustände in dem England seiner Zeit ablegen und für die Kulturgeschichte von bleibendem Werte sein."

8. Oberl. **Ficker**, Bemerkungen zu Sprache u. Wortschatz in Tennyson's „Idylls of the King". 46 S. Leipzig 1904. Progr.-Nr. 645.

Schon die lange Zeit, welche Tennyson zur Vollendung seiner Idylls gebraucht hat, fordert es zuzugeben, daß die zeitlich so auseinanderliegenden Einzelteile auch in der Sprache Verschiedenheiten aufweisen und aufweisen müssen. Aber das ist ein Faktor, der in der

vorliegenden gründlichen Abhandlung nicht besonders hervorgehoben wird. Ihr Verdienst beruht darin, die Sprache der Idylls als Ganzes zu betrachten und zu untersuchen und dabei Anlehnungen an Shakespeare wie an die Bibel, an Spenser wie an Dialekte, Verwandtschaften mit Scott und Burns, wie Byron nachzuweisen. Im einzelnen werden behandelt: Alliteration, stehende Beiwörter, Wiederholungen, die einzelnen Redeteile, Verbalformen und Verbalendungen; ferner: Pluralbildung, Komparation, one, Konjunktiv, Imperativ, Auslassungen, Wortstellung, Neubildungen und Bemerkungen zur Orthographie.

9. Prof. Dr. **Wetz**, Neuere Beiträge zur Byron-Biographie.

Vgl. w. u. die Verhandlungen des elften deutschen Neuphilologentages u. s. w.

XI. Wörterbücher für den sprachlichen Ausdruck.

1. Prof. Dr. **E. Beckmann**, Hilfswörterbuch zum englischen Ausdruck. 144 S. Leipzig 1905, Rengersche Buchh. 1,60 M.

Der Verfasser ist uns durch seine „Anleitung zu französischen Arbeiten usw." (vgl. Pädag. Jahresber. 40. Jahrg., S. 529f.) und durch seine „Anleitung zu englischen Arbeiten usw." (vgl. Pädag. Jahresber. 41. Jahrg., S. 381f.) bereits vorteilhaft bekannt. Ohne Zweifel haben ihn diese Arbeiten auf den Gedanken der Sammlung und Veröffentlichung des Sprachstoffes gebracht, welchen er uns hier vorlegt. Der Verf. geht nämlich von dem ganz richtigen Gedanken aus, daß der Deutsche, der sich der englischen Sprache bedient, trotz Grammatik und Wörterbuch nicht selten in Verlegenheit sein wird, wie er seinen Ausdruck zu gestalten hat; denn entweder bieten ihn ihm jene Bücher überhaupt nicht, oder er wird es müde, ihn dort zu suchen. Unter diesen Umständen dürfte also dann „ein phraseologisches Nachschlagebuch willkommen sein, das vom deutschen Standpunkt aus dem großen Vorbild der französischen Akademie im kleinen nachstrebt, d. h. eine alphabetisch geordnete Sammlung beachtenswerter Ausdrücke, die den englischen Sprachgebrauch nicht durch Regel und Erörterung, sondern durch Muster und Beispiel anschaulich vor Augen stellt." Man wird also einerseits deutsche Wörter, Ausdrücke und Sätze vergebens in dem Buche suchen, andererseits wird man schon ein gewisses Wissen und Können von der englischen Sprache besitzen müssen, um das Buch überhaupt, vor allen Dingen aber mit Erfolg, benutzen zu können. Denn entweder denkt der Deutsche das, was er in der fremden Sprache sagen und schreiben will, schon auf englisch — und er wird sich dann nur noch durch Nachprüfung in diesem Wörterbuch von der Richtigkeit des ihm vorschwebenden sprachlichen Ausdrucks überzeugen; oder er denkt es noch auf deutsch, weiß oder fühlt aber einigermaßen, wie er das Gedachte so ungefähr auf englisch ausdrücken möchte oder könnte — und er wird sich dann durch Nachlesen in diesem Wörterbuch vergewissern, welchen und ob er diesen oder jenen von ihm beabsichtigten Ausdruck auch wirklich anwenden darf. Nehmen wir z. B. an, es glaubte jemand unter Umständen „erst" durch „but" wiedergeben zu können — so würde er unter den sieben Sätzen, die ihm unter but für dessen Gebrauch angegeben werden, kein Beispiel finden, welches ihm diesen Gebrauch erlaubte; unter den sechzehn Sätzen bei only würde ihm vielleicht allein nur der mit „virtue only makes us happy" dafür anwendbar erscheinen, während ihm unter till zwei mit not-till deutlich

für diesen Gebrauch entgegentreten. Für „seit" würde er unter „ago" nichts finden — das ist überhaupt nicht aufgenommen! — unter „since" würde er finden: ein Beispiel für s. als Präposition, drei für s. als Adverb, zwei als Konjunktion; das erste Beispiel ‚s. Christmas I have (had) been sick = seit W. bin (war) ich krank' würde ihn vielleicht führen auf „this" und dessen — von dem colloquial English freilich zum Teil bestrittenen — Gebrauch für „seit" in dem Satze „he has been dead these twenty years = er ist seit zwanzig Jahren tot." Es mag an diesen Beispielen genügen; schon aus ihnen mag hervorgehen, daß das Buch allerdings Verständnis und Aufmerksamkeit voraussetzt, und daß es seinen Gebrauch erleichtern und beschleunigen würde, wenn wenigstens ein deutsches Register in dem oben angedeuteten Sinne angehängt wäre. Die Beispiele selbst sind nach des Verf. Versicherung sämtlich aus englischen Prosaikern der neueren und neuesten Zeit, aus Büchern und Zeitschriften mit Bedacht ausgewählt. Quellenangaben sind auch deshalb unterlassen, weil das Muster nicht als vereinzelt dastehen soll. In bezug auf letztere selbst sagt der Verf. mit Recht: „Es bleibt zu beobachten, daß man sich nach den angegebenen Ausdrucksweisen mit gutem Grunde richten kann, aber nicht durchweg richten muß." Auf jeden Fall unterstützt das Buch die Forderung der Reformer von der Anleitung der Schüler zum unmittelbaren Denken in der fremden Sprache.

2. Prof. Dr. **W. Sattler**, Deutsch-englisches Sachwörterbuch. Mit besond. Berücksichtigung der Grammatik, Synonymik u. der Realien. XX u. 1035 S. Leipzig 1903/4, Rengersche Buchh. 22 M.

Es ist schade, daß uns dieses Buch jetzt erst als Ganzes und nicht schon für das vorige Jahr lieferungsweise — es war in 11 Lieferungen à 2 Mk. erschienen — zugegangen ist. Denn wir hätten dann, wie wir es bei Muret-Sanders auch getan haben, wenigstens noch in dem vorhergehenden Jahrgange schon irgend eine Kategorie, eine Wort- oder Sachgruppe, ein synonymisches oder grammatisches Kapitel u. dergl. besprechen können: Jetzt auf einmal wird man schier erdrückt von der Masse des gut und reichlich beigebrachten Stoffes an Wörtern und Realien, an Synonymen und formalen oder syntaktischen oder stilistischen oder etymologischen u. dergl. Erscheinungen und Einzelheiten. Da das als Nachtrag und als besonderer Teil unbedingt nötige Verzeichnis der ca. 15000 englischen Wörter, die darin vorkommen, ohnedies noch nicht erschienen ist, so werden wir die Besprechung solcher Kategorien, Gruppen, Kapitel usw. bis dahin verschieben, wo uns auch dieses eben genannte Verzeichnis vorliegen wird: was hoffentlich bis nächstes Jahr der Fall sein wird. Für jetzt mag eine Anzeige von Gang und Anordnung, Inhalt und Stoff des Buches im allgemeinen genügen. Ausgegangen wird zwar von den einzelnen deutschen Wörtern in alphabetischer Folge, doch sind alle unter das betreffende Wort fallenden resp. mit ihm begrifflich und sachlich, stofflich und sprachlich zusammengehörenden einzelnen Ausdrücke unter e i n e m Stichwort vereinigt. Diese Stichwörter beziehen sich auf die Realien aus allen Seiten des öffentlichen Lebens, Staat und Kirche, Universität und Schule, sowie die Lebensweise, Hauseinrichtung, Kleidung, Essen und Trinken u. dergl. Sie werden nicht nur in eingehender, auf das Verständnis weiterer Kreise berechneter Weise vom heutigen Stand- und Gesichtspunkte aus behandelt, sondern sie werden auch in bezug auf die früheren Zustände

dargestellt, so daß ein Gesamtbild entsteht, das die gewaltigen Veränderungen und Fortschritte auf fast allen Gebieten veranschaulicht. Durch die innerhalb und zugleich mit der alphabetischen Anordnung erfolgte begriffliche oder sachliche Ein- resp. Unterordnung werden die einzelnen Wörter in ihrer Zusammengehörigkeit einerseits besser verstanden werden, andererseits aber auch ihr Unterschied durch die zahlreichen innerhalb der Besprechung der Einzelausdrücke chronologisch angegebenen Zitate und Belege deutlicher hervorgehoben. Wird hierdurch der Synonymik Vorschub geleistet, so wird der Grammatik dadurch in die Hände gearbeitet, daß jedem Worte erforderlichenfalls gewissermaßen eine Gebrauchsanweisung beigegeben ist, welche das zeitraubende und lästige Nachschlagen in der Grammatik erspart und durch ihre wiederholt wechselnden Beispiele — exempla docent! — den Gebrauch einer besondern Grammatik neben dem Wörterbuch in den meisten Fällen überhaupt überflüssig machen wird. Von derselben Wichtigkeit für die Grammatik, für das Verständnis der Synonyma und der Realien, wie es die Unterordnung aller zusammengehörigen Ausdrücke unter einem Stichworte ist, sind auch die ihrem vollen Wortlaute nach angeführten Zitate, denn sie bieten uns nicht bloß einen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der Literarsprache von der älteren Sprache (Bibel und Bunyan) durch die Dichter von Shakespeare und Milton an bis auf die Neuzeit herauf, sondern sie machen uns auch durch Benutzung der modernen belletristischen Literatur, zahlreicher Zeitschriften und der Tagespresse mit dem heutigen Sprachgebrauche bekannt. Etymologische Nachweise sind soweit beigebracht, als die Herkunft aus dem Angelsächsischen nicht ganz klar ist. Das Verzeichnis der in den Zitaten benutzten Autoren und Werke füllt zwölf enggedruckte, das (noch ergänzungsbedürftige) der Abkürzungen zwei Seiten. Vorläufig möge je ein Beispiel für die Wichtigkeit und Brauchbarkeit des Buches in den drei oben genannten Beziehungen genügen: Der Artikel „Ländernamen“ gibt zunächst Beispiele 1. für solche ohne Artikel, 2. mit Artikel in vier Gruppen, 3. mit einem Attribut, 4. über ihr Geschlecht, 5. über ihre Personifikation, 6. über die davon abgeleiteten Adjektive, 7. über ihre Verbindung mit Präpositionen. Es folgen nun acht Spalten mit Ländernamen und deren Ableitungen, den darauf bezüglichen Realien, welt- und kulturgeschichtlichen Attributen; z. B. bei Ägypten gipsy (v. und s.); — bei Africa African und Africander; — America mit den United States, dem Spitznamen von deren Bewohnern, deren Volkslied, Nationalflagge; — bei Arabia die street Arabs von London; — bei Bohemia die Bohemians auch als Hussiten und Zigeuner (cf. gipsy); — bei Germany wird angegeben German (ocean, silver, wool, confederation); aber auch Dutch mit High und Low D., nicht minder Teutonic mit T. order und T. studies; — bei England English und Englishman (auch bezüglich Pluralisation, Artikelsetzung, Femininbildung und prädikativem Gebrauch); the Englishry; Anglican mit Church. von wo aus auf den Artikel „Kirche“ verwiesen wird [dieser umfaßt selbst acht Spalten und bespricht die betreffenden religionsgesellschaftlichen Unterschiede auf zwei Spalten], Anglicism, Anglo...; der Spitzname der Engländer mit dessen historischer Ableitung; Nationalzeichen. Ein zweites Mal kommt Dutch unter Holland als Plural von Dutchman, während zu dem Plural Dutchmen auf den Plural von „Engländer“ zurückverwiesen wird. Bei Hesse bezw. Hessian in der Bed. „Reitstiefel“ wird auf „Schuh“ verwiesen. Unter

diesem Stichwort findet sich Schuhmacher, Schustereigeräte, Schuhteile, Tätigkeiten (an-, ausziehen, flicken, putzen, Wichse, Schuhputzen, beschuhen), Komposita (slipshod), Synonyma (boot mit Teilen und Arten, also auch Hessian boots mit Zitat aus Jerome), [booty als Hausknecht], buskin, drabs, slipper; pantoufle, patten, sandal, pump, gaiters, leggings, gat: diese Ausdrücke wieder ähnlich belegt) usw. Aus diesen wenigen Beispielen aus dem Artikel „Ländernamen" mag hervorgehen, wie die Rücksicht auf Grammatik, Synonymik und Realien stetig geübt und Hand in Hand getrieben wird: alles dreies aber nicht in doktrinärem Ton und nomenklatorischem Katalogisieren gehalten, sondern durch Zitate und Belegstellen als ipsissima verba dieser Sprache selbst, als deren viva vox dargestellt und erkennbar! Indem wir uns, wie schon oben bemerkt, eine weitere Besprechung für die Anzeige der 15000 darin vorkommenden englischen Wörter vorbehalten, möchten wir nicht verfehlen, darauf aufmerksam zu machen, daß wir im Interesse der Leichtigkeit und Allseitigkeit des Gebrauchs auch ein Register aller darin vorkommenden und behandelten deutschen Wörter als wünschenswert bezeichnen müssen; denn eben deswegen, weil das sachliche Moment den Haupteinteilungsgrund bildet, ist vieles vom Deutschen aus nicht sofort von der alphabetischen Anordnung aus sichtbar, d. h. — unauffindbar.

XII. Realien.

1. **M. Gothein**, Der englische Landschaftsgarten in der Literatur.

Vgl. Verhandlungen des elften deutschen Neuphilologentages (1904) S. 100—113.

XIV. Französischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
Professor G. K. Hauschild,
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Die zur Besprechung vorliegenden Schriften sind Grammatiken mit und ohne Übungsstoff, Monographien zur Grammatik, Übungsbücher, Vokabularien, Bücher zur Konversation und Synonymik, Lesebücher, Ausgaben, Literaturgeschichtliches, Realien, Abhandlungen zur Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts.

I. Grammatik mit Übungsstoff.

1. **Fr. Beyer** und **P. Passy**, Elementarbuch des gesprochenen Französisch (Texte, Grammatik und Glossar). 2., völlig umgearb. Aufl. XI u. 191 S. Köthen 1905, O. Schulze. 2,80 M.

Die erste Auflage dieses Buches wurde im 45. Jahrg. des Pädag. Jahresber. S. 456—466 eingehend besprochen und bedingterweise empfehlend angezeigt. Die Grundsätze für die damalige Bearbeitung sind dieselben geblieben; denn sie „stehen fester als je". Trotzdem zeigt sich aber das Buch als Ganzes doch recht sehr verändert, und zwar zunächst bezüglich seines Umfanges: (I.) 62 anstatt 76 S. Texte, (II.) 84 anstatt 90 S. Grammatik und (III.) 45 anstatt 47 S. Glossar; sodann aber auch bezüglich seines Inhaltes, namentlich des ersten Teiles desselben, der „Texte". Diese sind nämlich jetzt gegliedert in: 1. leçons de choses: 18 „in der Schule", 9 „zu Hause"; 2. petites histoires: 4 — sie standen auch in der ersten Auflage; 3. récits: 4; 4. poésies: 5; 6. scène enfantine: sie stand auch in der ersten Auflage. Von den 41 Texten, die wir demnach hier gegenüber den 42 der ersten Auflage haben, stellen also 36 einen neuen Lesestoff dar; 27 darunter, die leçons de choses, gehören einer Sammlung an, welche Frau Tostrup-Prytz und P. Passy 1895 in anderer Form veröffentlichten. Sie sind, ebenso wie die „Kleinen Geschichten", für die prononciation familière lente bestimmt. Die „Erzählungen", für die prononciation soignée bestimmt, bieten Bruchstücke aus H. Malot, G. de Maupassant, J. Michelet und E. Quinet. Die „Gedichte", für die prononciation très soignée bestimmt, sind den Werken von Béranger, Brizeux, V. Hugo, Seillens, M. Boucher entnommen. Das „Kinderstück" (der 41. Text) ist für die prononciation familière rapide eingerichtet. Schon aus der Verschiedenheit der prononciation, für welche die einzelnen Gruppen der Texte bestimmt resp. bearbeitet sind, ergibt sich, daß die (resp. der) Verfasser (P. Passy) nicht mehr so diktatorisch verfahren und so einseitig bezw.

so exklusiv operieren können, wie sie es noch in der 1. Auflage getan hatten. Man kann aber auch hier nicht das Kind mit dem Bade ausschütten, andererseits wird Rom auch in der Phonetik und Orthoëpie noch immer nicht an **einem** Tage erbaut, und endlich werden auch nach diesem Rom so viele Wege führen, als es Zungen und Ohren gibt, die die Sprechenden oder Hörenden dorthin begleiten. In richtiger und gerechter Würdigung der verschiedenen dabei in Betracht kommenden Tatsachen und Verhältnisse wird denn auch vor dem „Schulfranzösisch", dem „Buchfranzösisch", der „Zunftgrammatik", der „offiziellen" oder „traditionellen" „Rechtschreibung", „Druckform" oder „Schriftsprache" (u. dergl.) ein bedingter Rückzug angetreten, indem es nun heißt: „Die in dieser Bearbeitung vorgenommenen Änderungen beruhen teils auf fortgeschrittener Beobachtung, teils auf geänderten Zuständen; so wird es wenigen mißfallen, daß den Texten eine gewähltere Form der französischen Lautsprache zugrunde liegt, und daß dieselben nicht ausschließlich der alltäglichen Rede — früher Gesprächs- oder Kolloquialfranzösisch genannt — sondern auch verschiedenen Formen der Lesesprache entnommen sind. Dabei sind aber die verschiedenen Stilarten sorgfältig voneinander getrennt." Das mißfällt uns nicht nur nicht, sondern wird von uns als ein Zugeständnis zu unsrer ganzen Stellung zu der Frage, namentlich aber zu unsern a. a. O. S. 459, 462 f. und 465 gemachten Bemerkungen freudig begrüßt. Es gibt immer noch Verschiedenheiten der Aussprache und Umschrift von demselben Wortbilde genug! Und ganz mit Recht: denn je nachdem wir langsamer oder schneller, erhabener oder gemütlicher, leiser oder lauter usw. reden, wird sich das Lautbild des Wortes oder Wörterkomplexes anders darstellen! Das Dialektische oder das Lokalkolorit als solches müssen aber jedenfalls aus einem solchen allgemeine Sprach- und Sprechverhältnisse darstellen sollenden und für allgemeine Lehrzwecke bestimmten Buche vollständig ausgeschlossen sein und, wenn aufgenommen, vielmehr als Einzelheiten denn als Gesamterscheinungen, als Ausnahmen denn als Regeln eingeführt und benutzt werden. Wenn wir nun die fünf hier stehen gegliebenen Texte in ihrer jetzigen Transskription mit der früheren vergleichen, so sehen wir zunächst, daß das Prinzip der Angleichung (a. a. O. S. 464 f.) wieder auf sein richtiges Maß zurückgeführt ist; man sieht jetzt wieder pœv pa, mã: ʒ'tu, dətrɛ 'pre, grã: d'plas, ʒə se, e ki s' ʒɛt, ʒə' krwa, d ʃa'ʒe usw Auch bezüglich Elision oder Lautschwund ist die Darstellung in angemessenere Bahnen zurückgekehrt; so liest man wieder: ɛl n pik 'pa, sət ani'mal, parskə, kɛlkə'fwa, sɛt a'ne, pə'tɛ:t und pə'tɛ:trə, syr lə' pwɛ̃, lez'o:trə, kə lə vwa'la, la po:vrə'bɛ:t, kɛskə ty'fe u. dergl. Am meisten Opfer sind der Bindung gebracht worden; so liest man wieder: ʃtut ɛ'ʒle, 'v°t a la'vil, ɔt yn, 'paz ar'me, 'swat a pɔr'te, sɔ̃t atake, sɛt ã kɔ'lɛr (a. a. O. S. 457) usw. Ganz besonders ist aber die Aussprache und der Ausdruck auch sonst feiner geworden, z. B. in snɛ'pa œ'ʃa, i n j a'pa d d e, i n j a'rjɛ̃, ty a yn bɛl'vwa, lyi dit'i, ty a dy ʃa'grɛ̃, lyi dit'ɛl usw. Am wenigsten Veränderungen hat der zweite Teil, die Grammatik, erfahren. In § 16 ist (?) für das Knackgeräusch [früher (')], in § 17 ist μ für das frühere N eingesetzt. In § 34 wird jetzt der Bindung wenigstens „in gewählterer Rede, und schon z. B. beim lauten Lesen ein viel häufigerer Gebrauch" eingeräumt. In § 44 treibt der a. a. O. S. 464 in entsprechendes Deutsch übertragene Satz immer noch sein Wesen: wozu? wenn es doch ebenda heißt: „Solche

Kürzungen sind aber von Lernenden nur selten oder gar nicht nachzuahmen!" Dasselbe gilt von dem neu hinzugekommenen al. 2 des § 91; denn wenn diese Verdoppelung des l in lə vor Vokal „nicht für richtig gilt" (ʒə ll e vy) — warum dann die Lernenden damit behelligen? All dergleichen macht sich und lernt sich ohnedies noch schnell genug! In den §§ 101—114 ist jetzt die phonetische Darstellung eine bessere geworden (s. schon oben). In der Lehre vom Verb hat das historische Perfekt (défini) die Ehre erhalten, in Tabellen und Paradigmen mit aufgenommen und seiner Bedeutung nach in § 152 bestimmt zu werden; denn „für Lernende ist es unbedingt nötig, das historische Perfekt verstehen zu können, aber es empfiehlt sich nicht, es selbst zu gebrauchen." Tandem vicisti! Dafür glänzt aber das imparf. du subj. hier immer noch durch Abwesenheit: was es nicht sollte; denn „in der Literatur oder in mehr oder weniger bewußter Nachahmung der Schriftsprache" wird es noch gerade so gut gebraucht, wie das défini auch. Das Glossar ist natürlich, den veränderten Texten entsprechend, bedeutend verändert. Es setzt aber schon eine genaue Bekanntschaft mit dem grammatischen System des Verfassers voraus, um es sofort erfolgreich benutzen zu können; vergl. die Stichwörter parl (parler), finis (finir), part (partir), rəswa:v (recevoir), rətjɛn (retenir), rəfɛ:z (refaire) usw.

2. **Fr. Beyer** und **P. Passy**, Ergänzungsheft zum „Elementarbuch des gesprochenen Französisch." 2. Aufl. 63 S. Köthen 1905, O. Schulze. 80 Pf.

Um die praktische Brauchbarkeit des Elementarbuches beim Schulunterricht zu erhöhen und Selbstlernern die Gelegenheit zur Nachprüfung bezw. Verbesserung ihrer Auffassung und Aussprache der im Elementarbuch nur in lautschriftlicher Gestalt vorliegenden Sprachstücke zu geben, sind letztere in dem vorliegenden Hefte sämtlich in gebräuchlicher Rechtschreibung wiedergegeben. So auch äußerlich von dem Elementarbuche vollständig getrennt, könnten sie ohne Rücksicht auf letzteres jeder Anfangslektüre bezw. jedem (reformerischen) Anfangsunterricht zugrunde gelegt werden. Es sind 18 Leçons de choses aus dem Kinder- und Schulleben, 9 Stücke über das Haus und Hausleben, 4 kleine Geschichten, 4 Erzählungen, 5 Gedichte und ein Kinderstück. Der ersten Auflage gehörten davon nur 5 Stücke an. Der „Kommentar zu den Lauttexten" ist vollständig fortgefallen.

3 u. 4. Dr. **O. Börners** neusprachliches Unterrichtswerk nach den neuesten Lehrplänen bearbeitet. Leipzig 1904, B. G. Teubner.

a) Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. Unter Mitarbeit von Dr. **H. Heller** herausgegeben von Dr. **O. Börner** u. Dr. **R. Dinkler**. Ausg. H für Bürger- und Mittelschulen. I. Teil. Mit einem Hölzelschen Vollbild: Der Frühling. VI u. 120 S. 1,40 M.

b) — dasselbe. II. Teil. Mit einem Hölzelschen Vollbild: Die Stadt. IV u. 172. 1,80 M.

Das Hauptbuch, welches allen Einzelabteilungen des immer mehr sich ausdehnenden Börnerschen Unterrichtswerkes zugrunde liegt, wurde als Ausgabe A im 45. und 47. Jahrg., dessen verkürzte Neubearbeitung als Ausgabe C im 55. Jahrg. besprochen. Die ursprüngliche Bearbeitung für höhere Mädchenschulen wurde als Ausgabe B im 50. Jahrg., die vereinfachte Bearbeitung derselben im 53., 54. und 56. Jahrg. angezeigt. Von der Ausgabe D (für preußische Realan-

stalten und ähnliche Schulgattungen) wurde die (bisher nur zur Besprechung eingesandte) Unterstufe im 53. Jahrg. besprochen. Die für Fortbildungs- und Gewerbeschulen bestimmte Ausgabe E wurde im 54. und 55. Jahrg. besprochen, das für Präparandenanstalten und Seminare bearbeitete Lehrbuch als Ausgabe F im 55. und 56. Jahrg. Für welche Schulen eine doch gewiß geplante oder schon erschienene Ausgabe G bestimmt sein mag, war noch nicht festzustellen: genug, daß Ausgabe H zur Benutzung an Bürger- und Mittelschulen bestimmt ist. Abgesehen von den Lecture-Anhängen entspricht der erste Teil der neuen Ausgabe, was Anlage, Gang und Inhalt der Lektionen anlangt, am meisten dem ersten Teil der Ausgabe E, sodann dem ersten Teile der Ausgabe D, während er sich zu den zwei ersten Teilen der vereinfachten Bearbeitung der Ausgabe B schon mehr als eine recht bedeutende Verkürzung bezw. Zusammenziehung darstellt. Er umfaßt 30 Lektionen (77 S.). Dieselben zerfallen in folgende Teile: I. Exercice, d. h. Anschauungs- und Lesestoff, II. Conversation, Fragen usw. aus und nach diesem, III. Grammaire, d. h. Formen, formale Reihen und Paradigmen, welche sich aus ihm ergeben oder ergeben sollen, IV. Thème, Aufgaben zur Hin-Übersetzung darüber, V. Exercice de prononciation, d. h. lautliche Zusammenstellungen resp. Erweiterungen aus und zu Nr. 1, VI. (von der 2. Lektion ab) Exercice de grammaire, VII. (von der 4. Lektion ab) Poésie, VIII. (von der 15. Lektion ab) Exercice de composition, IX. (von der 19. Lektion ab) Famille de mots und Dérivations. Bezüglich des Inhaltes des Lesestoffes und des grammatischen Lehrgehaltes verweisen wir auf S. 580f. des 54. Jahrg. Die Exercices de grammaire verlangen: Satzkonjugieren, Satzbilden, Verwandlungen von Numerus, Tempus, Personen und Zeiten, Formen übersetzen und bilden, die verschiedenen Aussageformen anwenden, gegenseitig konjugieren, Pronomina für Nomina einsetzen, Satzglieder einsetzen, Formen ergänzen, Lücken ausfüllen, aus infiniten finite Angaben machen, Satzglieder oder Redeteile miteinander vertauschen usw. mehr. Ein besonderer Abschnitt Lecture gibt 5 Sprichwörter, 9 Gedichte und 5 Prosastücke (7 S.). Der grammatische Lehrgehalt ist in der „Grammatik" (13 S.) zusammengestellt. Den Schluß bildet das Wörterverzeichnis zu den Lektionen (23 S.).

Der zweite Teil umfaßt 32 Lektionen (108 S.). Dieselben umfassen: I. Lecture, den Lese- und Anschauungsstoff, II. Conversation im Anschluß an diesen, III. Grammaire: Beispiele, Regeln und paradigmatische Verweise, IV. (von der 2. Lektion an) Exercice de grammaire, V. Thème, Aufgaben zum Hin-Übersetzen, VI. Poésie. VII. (von der 4. Lektion an) Dérivations, VIII. (von der 8. Lektion an) Exercice de composition. Den Lese- und Anschauungsstoff bildet Geographisches und Geschichtliches aus und über Frankreich, Gespräche, Briefe, Fabeln, Anekdoten, öffentliches und häusliches Leben, Verkehr und Verkehrsmittel u. dgl. Der grammatische Lehrgehalt beschäftigt sich in den ersten 15 Lektionen mit dem Gebrauche der Präpositionen, mit der Wortstellung, der Passivbildung, der Anwendung des Subjonctif, dem Gebrauch der Pronomina, der Steigerung und der reflexiven Konjugation. Von der 16. Lektion wird die abweichende oder unregelmäßige Konjugation behandelt: also im großen und ganzen der — natürlich bedeutend zusammengezogene — Inhalt des 3. und 4. Teiles der verkürzten Bearbeitung der Ausgabe B. Die Exercices de grammaire verlangen: Satzkonjugieren, Formen übersetzen und bilden,

Satzbilden, Wort- und Formenvertauschungen, Verwandlung infiniter in finite Angaben, Numerus- u. dgl. Veränderungen, Lücken ausfüllen, Wörter und Sätze ergänzen u. dgl. m. Die auf die Lektionen folgende Lecture (8 S.) gibt 11 Sentences et Conseils, 4 Gedichte und 7 Prosastücke, u. a. über Reise und Geschäft. Die „Grammatik" (24 S.) stellt die Verbalparadigmen auf- bezw. zusammen — die für die Syntax nötigen Angaben sind in den Lektionen selbst unter Grammaire gemacht. Es folgt ein Vokabular zu den Lektionen 1—24 (15 S.) und zu den Konversationen der Lektionen 28—31 (1 S.). Ein 16 S. umfassendes alphabetisches französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterverzeichnis schließt das Ganze ab. Druck und Ausstattung sind bei diesen Ausgaben immer zu loben, über deren gemeinsame methodisch-didaktische Beziehungen jetzt auch des Verfassers Begleitschrift zu seinem neusprachlichen Unterrichtswerk „Bemerkungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts nebst Lehrplänen für das Französische" zu vergleichen ist.

5. **X. Ducotterd** und **W. Mardner**, Lehrbuch der französischen Sprache. Auf Grund der Anschauung und mit besonderer Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen freien Gedankenausdruckes bearbeitet. II. Teil. 7. Aufl. VII u. 352 S. Frankfurt a. M. 1905, C. Jügel. 2,60 M.

Der erste Teil dieses Lehrganges wurde zum ersten Male im 39. Jahrg. S. 527ff. angezeigt, der zweite Teil in erster Auflage im 40. Jahrg. S. 513f., in dritter Auflage im 48. Jahrg. S. 527f. Die vorliegende siebente Auflage gibt I. den grammatischen Stoff in sechs Kapiteln und 80 Lektionen auf 244 Seiten. Die Lehre vom Adverb ist hinter die vom Adjektiv gelegt. Als Lektion 37 und 45 sind einige Lesestücke eingefügt, womit die Vermehrung der Lektionen um 2 + 78 erklärt ist. In dem fünften Kapitel ist die Lektion über die Stellung der Adverbien und adverbialen Bestimmungen in Wegfall gekommen, dafür aber neu eingefügt worden eine Lektion über „Fälle, in welchen zwei Schreibarten (des Prädikats) gestattet sind". Im sechsten Kapitel ist die Lektion über den Infinitiv mit de und à weggefallen, die (früher 45. u. 46.) über Imperfekt und Défini, sowie über den Gebrauch des Imperfekts in eine zusammengezogen, dafür aber eine eingefügt worden über das „Zusammentreffen des Passé défini und das Imparfait." Auch ist in der früheren Lektion 49 (jetzt 50) nur noch von dem Gebrauche des passé indéfini, nicht mehr von dem des Plus-que-parfait und passé antérieur die Rede. Zwischen eingestreut sind: II. 80 prosaische und poetische Lesestücke (früher 79), darunter 20 neue, ferner III. 20 deutsche Übungsstücke (früher 14), darunter 8 andere. Als Anhang sind beigegeben: IV. 25 Stilübungen und Aufsätze (früher 26), darunter 3 neue. Die (V.) 72 Exercices de conversation sind in den methodischen Gang von I. und II. eingeflochten. Es folgt noch: VI. Eine Tabelle der unregelmäßigen Verben, nach den Stammformen geordnet, VII. Ein Wörterverzeichnis, nach den Lektionen geordnet, VIII. Ein deutsch-französisches Wörterverzeichnis. Das Minus von 72 Seiten, welches diese Auflage gegen die früheren aufweist, mag zeigen, daß bedeutende Kürzungen des grammatischen Stoffes und der Übungen stattgehabt haben müssen, wenn auch die Zahl der Lektionen usw. im ganzen dieselbe geblieben ist. Durch die Vermehrung des Lese- und Übungsstoffes dürfte eine besondere Chrestomathie entbehrlich gemacht sein. Der Leyguessche Erlaß ist in seinen Konsequenzen vollständig durchgeführt.

6. **J. Fetter**, Französische Sprachschule für Bürgerschulen und verwandte Lehranstalten. Einteilige Ausgabe. VIII u. 233 S. Wien 1904, A. Pichlers Wwe & Sohn. Geb. 2 K 50 h.

Über die methodisch-didaktischen Grundgedanken und -forderungen des Verfassers wolle man ganz besonders unsere Besprechung von dessen Lehrgang der französischen Sprache im 41. Jahrg. S. 407 bis 412 und im 42. Jahrg. S. 450ff. vergleichen. Fetters französische Sprachschule für Bürgerschulen und verwandte Anstalten wurde im 44. Jahrg. auf S. 526ff. zum ersten Male angezeigt. Damals lag das Werk in drei Teilen (Heften) vor. Vielseitig geäußerten Wünschen entsprechend sind die drei Hefte der Sprachschule für Bürgerschulen nun in einem Bande vereinigt; doch ist die dreiteilige Ausgabe für Interessenten auch noch erhältlich. Durch diese äußerliche Zusammenziehung ist natürlich auch innerlich manches vereinfacht oder weggelassen, auf jeden Fall das Lesebuch mit Rücksicht auf die geringe Stundenzahl und (auf Grund widerstreitender Erfahrungen?) bedeutend gekürzt worden. Im übrigen sind Gang und Anlage, Methode und System dieselben geblieben; nur daß das Lesebuch, weil es eben jetzt auch ein einteiliges ist, den Lesestoff der drei Teile zusammengearbeitet und nach inhaltlichen Kategorien geordnet hat (Contes et narrations, Descriptions, Lettres, Causeries, Poésies). Nach der Vorschule setzt das erste Jahr des Übungsbuches mit 30 (bisher 33) Stücken ein; das zweite enthält 25 (bisher 30) Stücke, das dritte 30 (bisher 34) Stücke, darunter 2 neue. Das Lesebuch (s. o.) bietet von den 27 Stücken des ersten Jahres der dreiteiligen Ausgabe noch 21, von den 18 des zweiten Jahres noch 6, von den 45 des dritten Jahres noch 14 und einige Briefe. Von den „Erklärungen" sind die zu den einzelnen Stücken des Lesebuches überhaupt weggefallen, die zu dem Übungsbuche bieten für das erste Jahr 38 §§ grammatischen Textes und behandeln das Nomen und die 1. Konjugation, für das zweite Jahr 16 §§ mit der 2. und 3. Konjugation, für das dritte Jahr 28 §§ mit den Abweichungen und Unregelmäßigkeiten der Konjugationen. Durch die Zusammenziehung hat das Buch auf jeden Fall auch insofern gewonnen, als es dem Lehrer dadurch ermöglicht wird, sachlich Zusammengehöriges auch zusammen zu behandeln.

7. Dr. **K. Kühn** u. Dr. **R. Diehl**, Französisches Elementarbuch für lateinlose und Reformschulen. Mit 33 Illustrationen. 2. Aufl. XII u. 318 S. Bielefeld u. Leipzig 1904, Velhagen & Klasing. Geb. 2,80 M.

Die erste, nach dem Vorworte wohl noch 1902 herausgekommene Auflage dieses Buches hat uns zur Besprechung leider nicht vorgelegen. Sie war veranlaßt worden durch den mehrseitig geäußerten Wunsch, an Stelle der von Kühn-Diehl verfaßten französischen Unterrichtsbücher ein einheitliches Lehrbuch zu besitzen. Unter diesen für den ersten Unterricht (auch an höheren Mädchenschulen) bestimmten Büchern sind wohl zu verstehen: 1. Kühns Lesebuch für Anfänger, welches von uns in 2. Auflage im 49. Jahrg. S. 548ff. zur Besprechung gebracht wurde, 2. Kühns französisches Lesebuch „Unterstufe", von dem wir die erste Auflage im 40. Jahrg. S. 506ff., die zweite im 42. Jahrg. S. 471f., die dritte im 44. Jahrg. S. 559 und die fünfte im 49. Jahrg. S. 550 besprochen haben; seitdem sind uns keine Neuauflagen zur Besprechung eingeschickt worden; 3. die kleine französische Schulgrammatik von Kühn, von der die erste Auflage im 44. Jahrg. S. 512ff., die

zweite im 46. Jahrg. S. 620f. besprochen wurde (etwaige fernere Neuauflagen sind uns zur Besprechung nicht zugegangen); 4. Diehls französisches Übungsbuch, im Anschlusse an Kühns Lesebücher bearbeitet. Wir besprachen das zum 1. Teil (Unterstufe) erschienene im 53. Jahrg. S. 563ff. Ob Fortsetzungen oder Neuauflagen dazu erschienen sind, ist uns nicht bekannt gegeben worden. — Demnach zerfällt das vorliegende Buch in drei große Teile: I. das Lesebuch; es wird eingeleitet durch 11 Texte in Lautschrift (S. XIIIff.) und durch 16 Texte mit beigegebenen Melodien (S. XV—XXIV). Nun beginnen die Lectures. Dieselben sind nach Kategorien des Inhalts angeordnet: 1. 18 Rimes et jeux d'enfance, darunter 8 Gedichtchen (6 S.), 2. L'École: 23 Stücke, darunter 9 Gedichtchen (13 S.), 3. Petits contes pour la jeunesse: 15 prosaische und ein poetisches Stück (9 S.), 4. La maison, la ville et la campagne: 31 prosaische und 7 poetische Stücke (3 S.), 5. Géographie: 7 prosaische und 2 poetische Stücke (14 S.), 6. Les saisons: 16 prosaische und 9 poetische Stücke (24 S.), 7. Contes et Récits: 12 prosaische Stücke (17 S.), 8. 10 Poésies und 19 Enigmes und Devinettes (8 S.) — im ganzen 153 Stücke, von denen 68 aus der 5. Auflage des Lesebuches nachzuweisen waren, während viele dem Lesebuche für Anfänger entnommen und die übrigen Stücke anderweitig entlehnt sind. Über die Bedeutung der Lektüre in der Reform und bei Kühn, auch für die Sprechübungen, ist bei den betreffenden Besprechungen (s. o.) eingehend berichtet worden. Bezüglich der regelmäßigen (jetzt vorgeschriebenen) Sprechübungen wird bemerkt: „Den Bestimmungen der preußischen Lehrpläne von 1901 folgend sind die Vorgänge und Verhältnisse des täglichen Lebens, soweit sie in den Gesichtskreis und die Fassungskraft der Schüler fallen, behandelt und durch Illustrationen zur Anschauung gebracht worden; dabei wurden nach Möglichkeit französische Verhältnisse berücksichtigt. Um dem Lehrer die Wahl frei zu lassen, sind Beschreibungen der Hölzelschen oder anderer Anschauungsbilder, etwa der neuerdings bei Hachette in Paris erschienenen, nicht gegeben worden; aber der Wort- und Phrasenschatz für das Wohnzimmer, die Stadt, den Bauernhof, den Wald und die Jahreszeiten findet sich in den entsprechenden Stücken; diese können daher als Unterlage für die Besprechung der Bilder dienen." „Um die methodische Anordnung damit (mit der sachlichen) zu verbinden", d. h. für uns, um einen nur einigermaßen genügenden Induktionsstoff für die beabsichtigte resp. vorgeschriebene sprachliche Behandlung zu erhalten, „wurden an passenden Stellen kleine und größere Erzählungen eingeschoben, die mit den eingestreuten Gedichten zugleich für die wünschenswerte Abwechslung sorgen." Das war nach dem von uns in den früheren Besprechungen Bemerkten auch recht nötig und ist auch jetzt noch weiter anzuempfehlen; denn einerseits kann sich ein derartiger Sachunterricht doch nur auf eine angemessene sprachliche Erkenntnis und Einsicht gründen, andererseits verlangt Begriff und Wesen der Induktion, daß der Stoff an Beispielen aufs reichlichste beigebracht werde, aus dem der Anzuleitende auf die Einsicht in das ihnen allen zugrunde liegende „Prinzip" u. dgl. hingeführt werden soll. Daß einige Stücke auch als Gouinsche Reihen ausgearbeitet sind und als Vorbilder zur weitern Bildung solcher verwendet werden können, soll noch besonders anerkannt werden. — II. Die Grammatik (54 S.). Sie gibt das Wesentlichste aus der Formenlehre und auch einiges aus der Syntax in der Reihenfolge und

Anordnung, wie es aus dem Lesestoffe gewonnen und durch die Übungen (s. u.) angeeignet werden soll: A. Artikel, Plural, Präsentia der beiden Hilfsverben, Adjektiv, Präsens der 1. Konjugation, adjektivisches Demonstrativ und Possessiv, Grundzahlen, fragende und verneinende Form, adjektivisches Attribut und Prädikat, Präpositionen, Imperfekt, Ordnungszahlen, Ersatz der Deklination, Wortstellung, Präsens und Imperfekt der 2. und 3. Konjugation, Teilungsartikel, historisches Perfekt, einfaches Futur und Conditionnel, zusammengesetzte Zeiten, Fragekonstruktion, Imperativ (Ende von III, 1); B. durchgeführte Konjugation des Aktivs, Passivs und Reflexivs (III, 2), Veränderlichkeit des part. passé, Gebrauch von avoir und être, part. prés. und Gerundium, die gebräuchlichsten unregelmäßigen Zeitwörter. Nun folgt C. ein Ergänzungskursus zu Artikel und Substantiv, Pluralbildung, Teilungsartikel (III, 2), Adjektiv (mit Steigerung III, 2), Adverb (desgl.), Zahlwort (Gebrauch für Uhr, Datum, Alter, Regenten, Brüche, Zahlsubstantive: III, 2), en und y (III, 2), betonte und unbetonte resp. substantivische und adjektivische Pronomina (III, 2). Ein Anhang über gestattete Vereinfachungen in der Orthographie und Grammatik (1 S.) schließt diesen Teil. — Es folgen III. Übungen, und zwar 1. Teil (16 S.) mit 16 Kapiteln für Sexta bestimmt (s. o. u. A.); 2. Teil (18 S.) mit 13 Kapiteln für Quinta, darunter graphische oder phonetische Einzelheiten der 1. Konjugation: s. o. das unter B. und C. mit III, 2 Bezeichnete; 3. Teil (18 S.) mit 14 Kapiteln für Quarta: umfaßt das in dem eben angegebenen grammatischen Gange noch nicht Bezeichnete, namentlich aber die eigentlichen unregelmäßigen Verben. Die Einrichtung jedes Kapitels ist: a) Angabe der grammatischen Stichwörter mit Verweis auf den betr. § der Grammatik, b) Angabe der zugrunde liegen sollenden Lesestücke, c) die eigentlichen Übungen, in der Regel drei Abteilungen umfassend (A, B, C). Darin wird verlangt: Satzkonjugieren, Nomina mit Artikeln verbinden, in den Plural setzen, fehlende Wörter einsetzen (Verb, Negation, Präposition, Pronomen), Satzglieder ergänzen, Personen, Zahlen, Zeiten verändern, Formen und Satzteile bestimmen, Fragen beantworten und bilden, desgl. Befehle, überhaupt die Art der Aussage verändern. Die in den Quinta-Übungen auftretenden Aufgaben verlangen außerdem: Sätze in alle Zeiten des Indikativs setzen, mit andern Personen erzählen, ins Passiv verwandeln, Nomina durch Pronomina und umgekehrt ersetzen, Übungen in der reflexiven Konjugation, Anstellung von Vergleichen, Zerlegen von Sätzen, Bezeichnung der Satzteile, Verwandlung von Behauptungen in Fragen und umgekehrt. Die Quarta-Aufgaben verlangen außerdem: Beschreibungen, Verwandlung infiniter in finite Angaben, bestimmte Sätze resp. Satzgefüge bilden, Sätze zusammenziehen oder auflösen, Bestimmung des part. passé und seiner Veränderlichkeit u. dgl. Von dem 7. Kapitel des 1. Teiles an werden auch regelmäßig (in sich zusammenhängende) Aufgaben zur Hin-Übersetzung gegeben. — IV. Das Wörterbuch. Zu den Lesestücken 1—57 ist auf S. 125—143 ein Wörterverzeichnis beigegeben, welches deren Gange folgt; zu den Übungen ein ebensolches auf S. 258—279, zum ganzen Lesebuche selbst ein alphabetisch geordnetes, durchgängig mit phonetischer Transskription versehenes Wörterbuch auf S. 280—318.

Wenn man sieht, zu welchen methodischen Kraftanstrengungen die anfängliche rücksichtslose Einseitigkeit der Kühnschen Lesebücher diejenigen nötigt, welche sie verwenden und verwerten wollten (s. u.), so wird

man dem nun von Kühn-Diehl selbst gelieferten Elementarbuch ein günstiges Prognostikon stellen können.

8. Dr. **K. Kühn** u. Dr. **R. Diehl**, Lehrbuch der französischen Sprache. XII u. 226 S. Bielefeld u. Leipzig 1904, Velhagen & Klasing. Geb. 2,40 M.

Dieses Buch darf als die Fortsetzung des eben angezeigten Elementarbuches derselben Verfasser betrachtet werden. Auch hier wird die Lektüre zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts gemacht. Doch ist der betreffende Lehrstoff nicht in dem Buche selbst enthalten, sondern in dem Lesebuche La France et les Français von Dr. K. Kühn (s. u.) selbständig geboten. Es zerfällt in 3 Teile: I. die Grammatik (132 S.); 2. die Übungen (59 S.); 3. a) das Wörterverzeichnis zu dem deutschen Bestandteil derselben, welches deren Gange in deren 21 Kapiteln folgt (24 S.), b) das alphabetische deutsch-französische Wörterverzeichnis zu ebendemselben (11 S.). Die Grammatik schließt sich mehr an des Verfassers Französische Schulgrammatik, angezeigt im 37. Jahrg. S. 416—425, an, als an dessen kleine französische Grammatik (s. o.). Nachdem „Laut und Schrift" abgehandelt sind (8 S.), wird die Formenlehre behandelt (76 S.), und zwar zunächst vom Verbum im regelmäßigen Aktiv, Passiv und Reflexiv; sodann die wichtigsten unregelmäßigen Verben — unter dem Strich mit Zusammenstellungen verwandter Wörter — mit typischer Hervorhebung des besonders Auffälligen und mit ebensolcher Zurückstellung des minder Wesentlichen. Es folgt die Formenlehre des Nomens, Adverbs, Numerales und Pronomens. Die Behandlung der Präpositionen geht gleich auf das Syntaktische ein. Es folgt die Syntax (48 S.). Sie behandelt: 1. die Anordnung oder Stellung der Satzglieder (6 S.); 2. das Verbum (Allgemeines, Tempora, Modi, Consecutio temporum, Nominalformen): 21 S.; 3. Artikel und Substantiv (6 S.); 4. Adjektiv (2 S.); 5. Adverb (4 S.); 6. Pronomen (9 S.). Die „Übungen", die nun folgen, sind in 21 Kapitel zerlegt. Deren Einteilung ist: a) Angabe des Stichwortes für den zu übenden Stoff mit Verweis auf die betreffenden Paragraphen der Grammatik, b) Angabe der Lesestücke, von denen aus der grammatische Stoff erkannt oder gewonnen werden soll, c) die Aufgaben bezw. Übungen. Dieselben verlangen Beantwortung von Fragen über den Inhalt des Lesestückes. Satzkonjugationen, Ergänzungen (von Wörtern, Wortteilen, Satzgliedern und Sätzen), Verwandlung infiniter in finite Angaben, (Rück-)Übersetzungen, Unterhaltungen über Gegenstände und Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens, Beschreibungen und Schilderungen, Fragen bilden, Sätze relativisch verbinden, Zusammenfassungen und Erzählungen, Sätze bilden nach bestimmten Angaben und Forderungen, Erklärung von Formen und Satzgliedern, Hauptsätze in Satzgefügen ausdrücken, Satzglieder durch Sätze ausdrücken, Partizipialkonstruktionen anwenden, Gegenüberstellungen, Vergleiche usw. — Die Bezeichnung der Nummern der Lesestücke scheint noch nach der ersten Auflage erfolgt zu sein. — Unter den zusammenhängenden Stücken zum Hin-Übersetzen ragen die (13) aus der Geschichte Frankreichs ganz besonders hervor. Auf S. X—XII ist eine Verteilung des Lesestoffs in Verbindung mit dem grammatischen Pensum, mit den entsprechenden Seiten und Paragraphen der Grammatik, mit den Übungen (nach Kapitel und Seite angegeben) und mit den Stilaufgaben erfolgt. Nach der Vorrede denken sich die Verfasser das Buch verwendbar für die Untertertia bis Untersekunda der Oberreal-

schule, für die Obertertia und Untersekunda des Realgymnasiums, für die Untertertia bis Untersekunda der Reformgymnasien, für die Untersekunda bis Prima der Gymnasien, und für die 3. bis 1. Klasse der höheren Mädchenschule. Der Lese- und Übungsstoff ist auf jeden Fall reichlich genug ausgefallen, um so lange aushalten zu können. Wir denken uns, daß sich die Verfasser auch hier noch zu einer Vereinigung beider Bücher bereit finden lassen werden, unbeschadet dessen, daß La France et les Français auch gesondert weiter erscheinen kann, um dieses als Lesebuch auch da nutzbar zu machen, wo die übrigen Kühnschen Bücher nicht eingeführt sind.

9. **Fachlehrer** der Liebig-Realschule zu Frankfurt a. M. Hilfsbuch für den französischen Unterricht in Sexta, Quinta und Quarta im Anschluß an K. Kühns Lehrbücher. IX u. 140 S. Marburg 1904, N. G. Elwert. 1,60 M.

Das Lesebuch allein tut's nicht, und der Sachgehalt desselben allein tut's auch nicht: das hatte Kühn schon sehr bald einsehen müssen (vgl. 40. Jahrg. S. 506ff.) und es zunächst persönlich durch nicht gerade sehr glücklich ausgefallene, weil widerwillig gemachte, „Übungen" u. dgl. auszugleichen bezw. hinfällig zu machen versucht; durch das Diehlsche Übungsbuch (s. o.) und die Diehlsche Mitarbeit (s. o.) wurde die Sache der Kühnschen Lesebücher endlich in ein Geleise gebracht, durch dessen Benutzung erst eine gedeihliche gemeinsame Arbeit nach diesen Büchern ermöglicht wird, weil das, was bisher halt- und planlos in der Luft schwebte, und nur nach persönlicher Laune und Willkür (vielleicht) einmal weiter herabgeholt wurde, nun für alle festen Boden unter den Füßen bekommen hat. F. Dörr, unter dessen Auspizien die vorliegende Zusammenstellung erfolgt ist, hat nicht bloß als Autor eines mit Vietor verfaßten englischen Lesebuches (vgl. 44. Jahrg. S. 403f., 46. Jahrg. S. 490 und 53. Jahrg. S. 589f.) diesem ein Übungsbuch folgen lassen müssen (vgl. 46. Jahrg. S. 585ff.). sondern muß als radikalreformerischer Freund Kühns selbst bemerken: „Beim Gebrauche der französischen Lehrbücher von K. Kühn („Lesebuch für Anfänger" oder „Unterstufe") hat sich sowohl an der früher von mir geleiteten höheren Mädchenschule zu Solingen wie hier (Frankfurt a. M., Liebig-Realschule) herausgestellt, daß ein Lehrgang von großem Werte ist. Der Zusammenhang wird dadurch besser gewahrt, zumal wenn Lehrer wechseln. Es wird dem Nachfolgenden leichter, sich zu orientieren, vorher geknüpfte Fäden aufzunehmen und festzuhalten, kommendes vorzubereiten. Die Arbeit für Lehrer wie Schüler wird leichter, sicherer, klarer und bestimmter!" Im Interesse der guten Sache oder vielmehr aus schultechnischen bezw. schuldirektorialen Gründen wurde 1898 der erste Teil dieses so entstandenen Lehrplans als Beilage zum Jahresberichte der Bockenheimer Realschule gedruckt: Lehrstoff, die dazu gehörigen Punkte aus der Grammatik, Winke für den Wortschatz und Hilfen für Vorbereitung, Wiederholung und Zusammenfassung. Ostern 1903 erschien dessen Fortsetzung als „Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht in Sexta, Quinta, Quarta im Anschluß an K. Kühns Lehrbücher von den Fachlehrern" (1903, Progr.-Nr. 476), nachdem schon vorher eine ähnliche Arbeit zum Jahresberichte der Bielefelder Realschule 1898 erschienen war. Die Bockenheimer Fortsetzung des 1898er Berichtes aus 1903 bot 14 S. zusammenhängende Texte zum Hin-Übersetzen, welche nur den Lehrplänen von 1901 zu Gefallen nachträglich noch geliefert wurden, und 32 S. Vocabulaire

oder Wörterreihen, als „Ergebnis der Beobachtung, daß ohne solche Hilfe der Wortschatz nicht fest genug eingeprägt werden kann.“ Der Stoff war dabei nach folgenden Gesichtspunkten geordnet: die Dinge und ihre Natur im allgemeinen, der Raum (Ort, Ausdehnung, Gestalt, Menge, Zahl, Teil, Ordnung), die Zeit (Augenblick, Dauer, Einteilung), die Natur (Weltall, Erde, Wasser, Luft, Naturerscheinungen, Mineralien, Pflanzen Tiere), Stadt und Land, Mensch (Körper, Kleidung, Haus, Wohnung, Möbel, Leben), Familie und Lebensalter, Schule (Klasse, Unterricht), Gewerbe und Berufe (Landbau, Handwerke, Handel, Verkehr, Heer und Flotte), die hauptsächlichsten Lebensäußerungen (Arbeit, Ruhe, Vergnügen, Spiele und Festlichkeiten, Gegensätze), die Seele (sinnliches Wahrnehmen, Sprechen und Schreiben, Denken, Fühlen, Wollen), Lebenserfahrungen (Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Möglichkeit und Notwendigkeit, Wahrheit und Irrtum, Einsicht und Dummheit, Glück und Unglück, Tugend und Laster, Lohn und Strafe). Unter diesen Überschriften waren nun die betreffenden Wörter so angeführt, daß vor ihnen die Klasse ihres Vorkommens bezw. Gebrauches, nach ihnen ihre Fundstelle in dem betr. Lesebuche angegeben war. Der da versprochene ganze Lehrplan liegt in dem oben angezeigten Buche vor. „Es reiht sich den verschiedenen Hilfsbüchern an, die gerade für Kühns Lehrbücher in den letzten Jahren erschienen sind“, „eine hübsche Auswahl, die zeigt, wie die Kühnschen Bücher immer mehr in ihrem Werte erkannt werden“, „die durch Sprache und Inhalt so gut geeignet sind, den Schüler in französisches Schrifttum und Leben einzuführen und sein Interesse zu wecken und festzuhalten.“ Im Hinblick hierauf denken sich denn auch die Verff. „dieses Hilfsbuch als eine Unterstützung der Arbeit des Schülers (wie Lehrers), als einen Ersatz dessen, was sich in dieser Hinsicht in methodischen Lehrbüchern findet, vor welchen unser Verfahren den Vorteil größerer Selbständigkeit und Bewegungsfreiheit besitzt.“ Deutlicher kann man es nicht ausdrücken, daß das (nationale) Sachlesebuch allein es im Unterrichte mit Ausländern nicht tut, und daß in seine Benutzung auch noch anderweitig Methode und System gebracht werden muß, wenn es anders seinen andern Zweck, und das ist doch der der sprachlichen Bildung, auch mit erfüllen soll. Es zerfällt in 3 Teile. Der Inhalt des 2. und 3. Teiles entspricht dem Inhalt des 1903er Jahresberichts der Bockenheimer Realschule, wie er oben angegeben wurde. Der 1. Teil bringt den Lehrgang in tabellarischer Übersicht, und zwar für Sexta auf S. 2—16, für Quinta auf S. 17—44, für Quarta auf S. 45—74. Er ist über vier Kolonnen von je zwei Seiten Breite verteilt. Die erste, „fester Stoff“ überschrieben, nennt die Texte nach Lesebuch (Anfänger oder Unterstufe) und Nummer; die zweite, „Grammatik“ überschrieben, gibt an, welche Stoffe der Grammatik am besten dazu passen; die dritte, der „Wortschatz“, enthält Zusammenstellungen des vorgekommenen betr. vokabularen Materials, oder einzelne Formen, namentlich von Verben, die auf dieser Stufe noch nicht vollständig erlernt werden sollen; die vierte, „Bemerkungen“, enthält u. a. auch Hinweise auf verwandte, besonders deutsche Stoffe, auf etwa zu bildende Gouinsche Reihen, singbare Texte usw., für Quarta auch die Belegstellen für die dort systematisch zu übenden unregelmäßigen Verben nach fester Ordnung der Stammzeiten; dann und wann wird der gewonnene Stoff für jede Klasse in bezug auf Inhalt, Grammatik und Wortschatz für rück- und vorblickende Wiederholungen in einer Zu-

sammenfassung vorgeführt; am Schlusse jeder Klassentabelle wird auch „wahlfreier Stoff" angegeben, d. h. Lesenummern bezeichnet, welche bei Vertretungen u. dgl. benutzt werden können. Außerdem folgt der Tabelle für jede Klasse eine nicht tabellarisch geordnete „Übersicht über den gewonnenen grammatischen Stoff" nach den Rede- und Satzteilen, „über den gewonnenen Wortschatz" und über die „Rechtschreibung". Das Ganze schließt ab mit einem sehr ausführlich gehaltenen alphabetischen Register zu Grammatik und Wortschatz. Wir empfehlen dieses Hilfsbuch der Kenntnis auch weiterer, wenn auch nicht gerade für die Kühnschen Bücher, methodisch interessierter Kreise.

10. Prof. Dr. F. **Borchardt**, Französische Lektüre und Grammatik in den drei untersten Klassen der Reformschule im Anschluß an Kühns Lesebücher. 57 S. Danzig 1902. Progr.-Nr. 28.

Am städtischen Gymnasium zu Danzig wurde nach Einführung der neuen Organisation (Reform) für Sexta und Quinta Kühns französisches Lesebuch für Anfänger, und für Quarta dessen Unterstufe benutzt. Auch hier sah man sich zur Aufstellung eines Kanons gezwungen, wenn „das Gelesene nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich und grammatisch in den vollen Besitz der Schüler übergehen" sollte. Ein solcher lag zwar seit 1898 in dem Bockenheimer Entwurf eines Lehrplans pp. in den Grundzügen vor. Da aber eine Erweiterung dieses Entwurfes für die Grammatik und Stilistik für unbedingt erforderlich erachtet wurde, deshalb unterzog sich der Verf. einer eingehenden Bearbeitung dieser Gebiete in vorliegender Abhandlung. Sie umfaßt in Vierteljahrskurse zerlegt I. Sexta (9 S.); der für jedes Stück der 36 Lesenummern erst einzeln angegebene grammatische Gehalt wird in einer Übersicht an der Hand der Redeteile zusammengestellt; II. Quinta (16 S.); der für jede der 31 Lesenummern erst einzeln angegebene grammatische Stoff, auch syntaktischer Art, wird für die Formenlehre und Syntax ebenfalls in einer Übersicht zusammengestellt; bei letzterer ist besonderer Bezug genommen auf den Gebrauch der Tempora und Modi sowie auf die Rektion der Verben; III. Quarta (26 S.); was alles aus so einem der 34 Lesestücke herausgeholt werden kann, zeigt die Einzelaufstellung; ob es freilich auch daraus geholt werden muß, wenn der Unterricht nicht allzusehr zersplittert werden und ein Lesestück nicht allzuviel Zeit für sich allein in Anspruch nehmen soll, das dürfte eine andere Frage sein. Die Übersicht über den behandelten grammatischen Stoff beschäftigt sich allein noch mit der Syntax. Der Verf. gibt selbst zwei Gründe dafür an: 1. Im Hinblick auf die Bedeutung der Grammatik als der Grundlage aller Sprachwissenschaft überhaupt sowie in Anbetracht der Notwendigkeit sorgfältiger grammatischer Durchbildung der Schüler in der Muttersprache und im französischen, um ein schnelleres und leichteres Auffassen der lateinischen Sprachgesetze zu vermitteln, muß der Geist so früh wie möglich grammatisch geschult und damit der Boden für den Unterricht in den klassischen Sprachen geebnet werden. Von seinem Standpunkt aus hat der Vertreter des humanistischen Gymnasiums schon mit diesen allgemeinen Gründen gewiß vollständig recht; noch mehr aber läßt der besondere Grund der bedeutenden Zurückdrängung des Französischen von Untertertia an es als wünschenswert erscheinen, daß die Schüler bis zum Abschluß der Quarta nicht nur die Formenlehre vollständig und sicher beherrschen, sondern auch einen Einblick in die Hauptgesetze der

Syntax, in die Lehre vom Satzbau, von der Rektion der Kasus, von den Tempora und Modi, den Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen, den Konjunktionen und Präpositionen gewinnen." Und nun vernehme man noch zum Schlusse ipsissima verba eines an einer Reformanstalt nach einem Reformbuche unterrichtenden Praktikus: „Man wende mir nicht ein, daß durch den gründlichen Betrieb des grammatischen Unterrichts die Übung im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache beeinträchtigt werde; im Gegenteil wächst mit der Sicherheit in Beherrschung der Formenlehre und der syntaktischen Regeln die Leichtigkeit der französischen Konversation und die Freudigkeit der Schüler bei Anwendung des fremden Idioms." Sapienti sat!

11. Dr. P. **Reimann**, Lehrplan des Französischen für Sexta, Quinta und Quarta im Anschluß an die Lesebücher von Kühn. VI u. 24 S. Danzig 1903. Progr.-Nr. 48.

Es ist gewiß bezeichnend, daß nach dem eben angezeigten aus derselben Stadt noch ein Lehrplan des französischen Unterichts im Anschluß an die Kühnschen Lesebücher veröffentlicht wird. „Aber", sagt der Verf., „eines schickt sich nicht für alle." Der Bitterfelder Lehrplan, auf den auch die Bockenheimer und die vorhergehende Abhandlung verwies, konnte sich, wegen der Vereinigung sämtlicher höherer Schuljugend des Ortes in einer einzigen Schule, „begreiflicherweise mit einem verschwindend kleinen Bruchteil grammatischen Unterrichts begnügen"; aber an der Oberrealschule zu St. Petri und Pauli in Danzig sah man bald ein, „daß bei der weiten Bewegungsfreiheit, die derselbe läßt, die Einheitlichkeit des Unterrichts in unsern dreigeteilten Unterklassen leiden mußte." So ergab sich die Notwendigkeit einer engeren Umgrenzung des zu bietenden Stoffes und dieser Versuch, aus der Praxis des Betriebes heraus ein Körnchen beizutragen zu der Lösung der so schwierigen Aufgabe, den verschiedenartigen Ansprüchen an den neusprachlichen Unterricht gerecht zu werden. Für die Erleichterung des äußerst schweren und aufreibenden Unterrichts in Sexta schlägt Verf. vor: Beschränkung auf avoir, être, die 1. Konjugation im Aktiv, die verbundenen persönlichen Fürwörter, die adjektivischen Possessiv-, Demonstrativ- und Interrogativpronomina, Motion des Adjektivs, Grundzahlen und die ersten Ordnungszahlen. Für Quinta genügt: Passivum, 2. erweiterte Konjugation, regelmäßige Konjugation auf -re, devoir recevoir und apercevoir, aller venir tenir ohne composés, die partir- und ouvrir-Gruppen, mettre und prom., prendre mit appr., vouloir pouvoir faire dire croire, das Relativ nur im Nominativ und Akkusativ, das unverbundene Interrogativum qui und que dekliniert, das Adverb, der Teilungsartikel und andere Ergänzungen. Die Quarta hat die gesamte Konjugation, die Pronomina zum Abschluß zu bringen und die übrige Formenlehre systematisch zu ergänzen. Die Übung der Subjonctif-Formen muß das ganze Quartapensum durchziehen, ebenso die Deklination des Relativpronomens. Auch hier wieder vernehmen wir einen methodisch-didaktischen Notschrei: „Bei rein grammatischem Unterrichtsbetriebe mit regelmäßigen Übersetzungen in die fremde Sprache, wozu natürlich ein Übungsbuch nötig wäre, könnte das Relativ dont auch schon in Quinta gelernt und geübt werden. Bei unserer analytisch-induktorischen Methode aber mit ihren reichlichen Zugeständnissen an die Forderungen der Reformer bieten sich weder Gelegenheit noch Bedürfnis, den Unterricht in Sexta und Quinta durch derart erweiterte

Sätze zu beschweren." Wegen der Forderungen der Prüfungsordnung müssen natürlich auch Übersetzungen in die fremde Sprache geübt werden; aber da „ein praktisches brauchbares Übungsbuch im Anschluß an die Kühnschen Lesebücher noch nicht vorhanden" ist, „so sind wir bis jetzt in der mißlichen Lage, uns die notwendigen Übungen im Anschluß an die Lektüre zur Übung der grammatischen Erscheinungen selbst zu bilden und den Schülern dann und wann ein paar Sätze zu diktieren." Also auch hier die alte Klage, aus der hervorgeht, daß Kühn und andere Reformer sich auf einem Irrwege befanden und befinden, wenn sie meinten und meinen, daß die Zusammenstellung und Zusammenlesung eines sachlich geordneten Lesebuches für den Unterricht mit Ausländern allein schon genüge. Wenn dasselbe nicht auch zugleich nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählt und zusammengestellt bezw. geradezu zurechtgemacht und eingerichtet ist, wird es gerade für den grundlegenden fremdsprachlichen Unterricht in unsern größeren Schulorganismen seine Schuldigkeit nicht tun. — Der Verfasser zeigt nun, an welchen 35 Lesestücken der oben angegebene grammatische Stoff am besten für Sexta geübt werde (4 S.); dasselbe geschieht an 55 Lesestücken für Quinta (6 S.) und an 46 Lesestücken für Quarta (14 S.). Hier sind auch einige Beispiele für Hin-Übersetzungen beigefügt, wie sie der Verfasser auf Grund des bereits Behandelten für richtig und nötig (s. o.) hält.

12. Dr. **W. Mangold** und Dr. **D. Coste**, Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. I. Teil. Lese- und Lehrbuch für die untere Stufe. Ausg. B: Für höhere Töchterschulen. 3. verb. Aufl. X u. 224 u. 38 S. Berlin 1904, J. Springer. 1,40 M.

Das Original (A), welches dieser Ausgabe des Mangold-Kosteschen Lehrbuches zugrunde liegt, wurde im 38. Jahrg. S. 448—454 ausführlich besprochen, die erste Auflage des ersten Teiles der für höhere Töchterschulen bearbeiteten Ausgabe B desselben Lehrbuches im 41. Jahrg. S. 412ff. Da die vorliegende dritte verbesserte Auflage der letzteren keine durchgreifenden prinzipiellen Änderungen aufweist, so dürfen wir bezüglich der methodisch-didaktischen Grundgedanken der Verfasser auf jene Besprechungen verweisen. Die vorgenommenen Änderungen waren also nur durch die Beobachtungen und Erfahrungen während des praktischen Gebrauches des Buches bedingt, sowie durch die Pensumverteilung der neuen Lehrpläne gefordert. Schon von der zweiten Auflage an war zur Erleichterung des Anfangsunterrichtes sowie zur Erweiterung und Variierung der Übungen im ersten Hören, Sprechen und Lesen eine V o r s t u f e (6 S.) vorangestellt. Dieselbe umfaßt 7 Gespräche und 5 Gedichtchen, welche, in Form und Vorstellungskreis dem betreffenden Alter entsprechend, zur Erlernung und Befestigung einer korrekten Aussprache, sowie zum kolloquialen Verkehr zwischen Lehrerin und Schülerinnen dienen sollen. Das darauf folgende Lesebuch unterscheidet sich in seinem prosaischen Teile nicht von dem der vorhergehenden Auflage, im poetischen Teile sind 12 größere Gedichte hinzugekommen (73 S.). Hierauf folgt die Elementargrammatik (44 S.) im Anschluß an Vorstufe und Lesebuch mit z. T. neuer oder wenigstens vollständigerer Beispielsammlung. Die Hauptregeln der Satzlehre mit immer aus dem Lesetexte entlehnten Beispielen sind sowohl bezüglich der Lehre vom Verb, wie vom Substantiv und Artikel, Adjektiv und Verhältniswort fast vollständig neu. Es folgen nun 1. 19 französische

Hör- und Leseübungen im Anschluß an Vorstufe und Lesebuch (5 S.): natürlich ganz neu (s. o.). Hierauf folgen 70 Übersetzungsübungen zur Einübung der Grammatik im Anschluß an das Lesebuch: im Vergleich zu der früheren Auflage zwar vielfach umgestaltet, meist verkürzt, selten erweitert, aber bei näherem Zusehen stofflich und inhaltlich doch noch leicht als von dort herübergenommen erkennbar (36 S.). Es folgen nun auf 13 Seiten zehn Wörtergruppen zur Bildung von Gesprächen, das alphabetische französisch-deutsche Wörterverzeichnis (30 S.), das deutsch-französische (15 S.) und, besonders paginiert, die Präparationen für die Vorstufe und das Lesebuch Nr. 1—73 (38 S.). In der Grammatik ist die Terminologie der Tempora dreifach angegeben. In der Syntax mußte den neuen preußischen Bestimmungen Rechnung getragen und die Hauptregeln aller Kapitel systematisch aufgestellt werden. Um Gelegenheit zu Gesprächen aus dem täglichen Leben zu geben, sind die Wörtergruppen zur Bildung von Gesprächen im Anschluß an die Vorstufe und das Lesebuch abgefaßt: Wörtergruppen, welche die Schülerinnen selbst durch bekannte Worte aus demselben Vorstellungskreise noch erweitern können. Ebenso soll der Unterricht sich nicht an den hier gegebenen Hör- und Leseübungen genügen lassen, sondern dieselben im Anschluß an das Lesebuch weiter fortführen. Mit dem, was die Verff. unter „Induktion" und „induktiver Methode" verstehen, können wir uns auch heute nicht einverstanden erklären. Denn wenn „von Nr. 20/21 an die in den Überschriften bezeichneten Formen und Regeln aus der Grammatik zu lernen sind", dann braucht es überhaupt keine Induktion mehr! (Vgl. 38. Jahrg. u. a. S. 449 und 41. Jahrg. S. 413.)

13. **Ph. Plattner** und **J. Kühne**, Unterrichtswerk der französischen Sprache. Nach der analytischen Methode mit Benutzung der natürlichen Anschauung im Anschluß an die neuen Lehrpläne bearbeitet. I. Teil: Grammatik. 152 S. Karlsruhe 1904, J. Bielefeld. 1,50 M.

Dieses Buch hätte, für sich allein betrachtet, auch unter den Grammatiken allein besprochen werden können. Allein es hat doch seinen Übungsstoff hinter sich, und das ist das Lese- und Übungsbuch dieses Unterrichtswerkes, von dem wir im 56. Jahrg. S. 647 f. den ersten Band (d. h den zweiten Teil des Unterrichtswerkes) angezeigt und im nächsten Jahre ganz den zweiten Band hoffen anzeigen zu können. Nach dem Vorwort beruht die vorliegende Bearbeitung auf Erfahrungen, die beim Gebrauch des französischen Unterrichtswerkes von Plattner und Heaumier (vgl. 50. Jahrg. S. 518 ff.) gemacht worden sind. „Der darin gebotene Stoff erwies sich als zu reichhaltig für solche Schulen, die das Französische als erste oder einzige Fremdsprache lehren. Darum mußte eine Auswahl des Stoffes getroffen werden." Der Gang jenes Unterrichtswerkes ist in diesem im ganzen gewahrt, aber erheblich vereinfacht: leçons de choses und manche lectures mußten wegen zu großer Fülle des Stoffes ausgeschieden werden, dagegen zahlreiche Übungen zur Aneignung des Stoffes hinzutreten, ebenso die grammatischen Übungen mit dem Wörtervorrat der Lektionen. „Für unsere Grammatik, die doch auch noch dem fortsetzenden bezw. abschließenden Teile dieses neuen Unterrichtswerkes dienen soll, wird jene Vereinfachung des Lese- und Übungsbuches immerhin wenig zu bedeuten haben." Sie behandelt erst: Laut- und Buchstabenlehre bezw. Laut- und Lesezeichen (15 S.), sodann die Formenlehre des Substantivs

(7 S.), des Adjektivs (6 S.), das Adverb, Mengewörter und Teilungsartikel (6 S.), das Zahlwort mit den Tageszeiten (4 S.), das Pronomen (10 S.), das Verb im allgemeinen (36 S.), Eigentümlichkeiten und Unregelmäßigkeiten der Konjugationen (50 S.), Präpositionen (4 S.), Konjunktionen und Interjektionen (4 S.): das alles so geordnet, daß auf der linken Spalte der Seite die französischen Wörter, Ausdrücke oder Sätze stehen, rechts entweder deren deutsche Bedeutung und Übersetzung, oder auch die Regel, die sprachliche Eigentümlichkeit, die sich auf deutsch gesagt aus diesen Wort-, Redensarten- und Satzbeispielen ergibt — beide Spalten weit genug voneinander geschieden, daß der Schüler sich durch Zudecken der einen über seine Kenntnis des Inhalts der andern selbst kontrollieren kann — in der Tat sehr praktisch. Außerdem finden sich von Zeit zu Zeit Satzzusammenstellungen von Beispielen, die zu den verschiedensten Zwecken benutzt werden können. Den Löwenanteil hat natürlich das Verb erhalten, mit seinen in beiden Sprachen aus- und durchgeführten Paradigmen, mit seinen Stammzeitenbildungs-Tabellen sowie mit seinen alphabetischen Übersichten und deren etymologischen, phraseologischen, synonymen usw. Angaben. Es ist selbstverständlich, daß das Buch wegen seiner Sonderstellung auch zu jedem andern Lese- und Übungsbuch benutzt werden könnte.

14. **Ph. Plattner,** Leitfaden der französischen Sprache. II. Teil. 314 S. Karlsruhe 1904, J. Bielefeld. 3 M.

Der erste Teil dieses Leitfadens wurde im 56. Jahrg. S. 646f. angezeigt und besprochen, Der vorliegende zweite Teil zerfällt in drei große Teile: I. die Grammatik; diese behandelt Formenlehre und Syntax für sich. Die Formenlehre (59 S.) bespricht nach der Lautlehre das, was zum formalen Lehrstoff der Nomina, Pronomina, Verba und inflexiblen Redeteile gehört: alles mit guten Beispielen, Übersetzungen usw. ausgestattet; die Behandlung des Verbs umfaßt die Hälfte des Ganzen. Die Syntax (57 S.) behandelt nach dem Gebot des Notwendigen und nach dem Verbot des Überflüssigen zunächst die Wortstellung, sodann alles, was von der Syntax der einzelnen Redeteile notwendig und wissenswert ist; auch hier ist dem Verb fast die Hälfte der ganzen Belehrung gewidmet. Hierauf folgt: II. das Übungsbuch (98 S.): Lesestücke und Übersetzungsaufgaben in 42 Lektionen. Die französischen Lesestücke bieten fast nur größere zusammenhängende Stücke aus dem Gebiete der Geschichte, Geographie, Landes-, Orts- oder Stadtbeschreibung, Biographie, Literaturgeschichte, Reisebeschreibung, auch Jagdgeschichten, Sagen und Fabeln zur Einführung und Übung folgender grammatischer Stoffe: unregelmäßiges Verb, Passiv, Geschlecht und Zahl des Nomens, Numerale und Pronomen, Inversion, Gebrauch der Hilfszeitwörter, reflexives Verb, Rektion, Akkord, Tempus und Modus, Nominalformen des Verbs, Artikel, Prädikatsnomen, Apposition, Teilsinn, Vergleichung und Verneinung. „Kaum ein einziges Stück des Lehrganges wurde beibehalten, da nur so dem Wunsche entsprochen werden konnte, kürzere Stücke verwendet zu sehen"; aber auch dann hat er immer nur Originalstücke gegeben, die einen gewissen literarischen und erziehlichen Wert haben. „Kein Stück ist nur nach dem Gesichtspunkte zusammengestellt, eine Fülle von grammatischem Material zu bieten; in einzelnen Fällen wurde daher lieber zu

Einzelsätzen zurückgegriffen als zur Verwendung jener Zerrbilder von französischer Ausdrucksweise" (so bei Vergleichung und Negation). Auf das französische Lesestück folgt stets ein deutsches Übungsstück, welches entweder dessen sachlichen und sprachlichen Gehalt in Einzelsätze zerlegt, oder in zusammenhängenden Ganzen umschreibt oder weiterführt oder ergänzt und vervollständigt. Es folgen: III. Gedichte (acht auf 9 S.), Gesprächsstoffe (20 S.) über Land, Wasser, Stadt, Paris, Portier, Zimmer und Möbel, menschlicher Körper, Krankheiten und Gebrechen, die fünf Sinne, Eisenbahnen, französische Eisenbahnen, Metalle, Kohlen u. dgl., Mistral; ferner Briefe mit Einleitung zum Briefschreiben (10 S.). Ein Wörterverzeichnis zu den deutschen Übungen (24 S.) und ein alphabetisches französisch-deutsches Wörterbuch (38 S.) machen den Beschluß des, wie alle diese Bücher, auch schon äußerlich ansprechenden Ganzen, bezüglich dessen Stellung zu Plattners sonstigen Werken und zur Reform wir auf die oben angeführte Besprechung verweisen.

15. **Plötz-Kares**, Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Übungsbuch. Verfaßt von Dr. G. Plötz. Ausgabe E. Neue Ausgabe für Gymnasien. Bearbeitet nach den Lehrplänen von 1901. XII u. 298 S. Berlin 1905, F. A. Herbig. Ungeb. 2,25 M., geb. 2,75 M.

Die ursprüngliche Bearbeitung dieses Lehrganges für Gymnasien erschien als Ausgabe B und wurde in erster Auflage im 46. Jahrg. S. 626f., in dritter im 49. Jahrg. S. 515f. angezeigt. Wegen der geringen Zeit, welche die Lehrpläne von 1901 der Gymnasialobertertia für das Französische überhaupt, und der Untersekunda für die Erledigung des grammatischen Pensums zur Verfügung stellen, war eine Kürzung des Lese- und Übungsstoffes der ursprünglichen (B-)Ausgabe geboten. Derselbe ist von 77 Kapiteln resp. Nummern dort auf deren 57 hier, also auch von 81+101 S. dort auf 59+82 S. hier beschränkt worden. Dafür ist die Zahl der Gedichte von 12 dort auf 20 hier (+8 S.) vermehrt worden, um die sonst nötige Einführung einer besondern Gedichtsammlung zu vermeiden. Zahl, Gang und Umfang der „Wiederholungsstücke zum Gebrauch in den oberen Klassen" sind m. m. dieselben geblieben (14 auf 30 S.). Ganz neu hinzugekommen ist das „Material zu Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens", welches für die von den Lehrplänen geforderte planmäßige Erweiterung des Wort- und Phrasenschatzes nötig erschien, die Fortsetzung zu dem im Elementarbuch Ausgabe E (vgl. 55. Jahrg. S. 646f.) bietet und in der Tat auch in den oberen Klassen wegen der als Lektürestoff behandelten Darstellung mit Interesse und Nutzen wird gelesen oder besprochen werden können. Dies Material ist in 16 Abschnitten behandelt: menschlicher Körper, Krankheiten, Post, Telegraph und Telephon, Eisenbahn, Duane und Ankunft, Verkehrsmittel und Straßen, Spaziergang in der Stadt, Besuch und Höflichkeitsformeln, Einkäufe, Theater, Land und Landbau, Armee, Marine, Maße und Gewichte, Verfassung und Verwaltung von Frankreich. Dadurch, d. h. durch den Zuwachs an Gedichten und durch dieses Material zu Sprechübungen, wuchs natürlich auch der Umfang der Wörterverzeichnisse. Dieselben umfassen: 1. das für die einzelnen Kapitel des Lesebuchs und der Übungen (43 S.), 2. die Wörter zu den einzelnen Gedichten des Anhangs zum Lesebuch (8 S.), 3. die Wörter zu den einzelnen deutschen Wiederholungsstücken

(9 S.), 4. das mit gewissen Beschränkungen (ähnlich klingende Wörter als bekannt vorauszusetzende Wörter sind nicht aufgenommen) verfaßte Wörterverzeichnis zum Material für Sprechübungen, deren Gang es folgt (15 S.). Durch dieses Mehr in den Wörterverzeichnissen ist das Plus von 18 Seiten der neuen Ausgabe zu erklären, während ihr Minus von 40 Seiten, welches der Lese- und Übungsstoff aufweist, durch die Vermehrung der Gedichte und durch die Einfügung des Materials zu Sprechübungen als ausgeglichen zu betrachten ist. In dem Lese- und (also auch) Übungsstoff sind ganz fortgefallen die Kapitel 24—31, welche in der B-Ausgabe die Ergänzung der Formenlehre behandelten. Ihr Gegenstand soll gelegentlich bei der Lektüre erlernt werden; durch Hinweis auf die entsprechenden Paragraphen des grammatischen Leitfadens, wie durch typische Hervorhebung der fraglichen Formen in den Präparationen ist seitens des Verfassers dafür gesorgt worden, daß und wo man darauf eingehen kann. In den ersten 24 Kapiteln wird der Abschluß der Formenlehre auf Obertertia geboten; im wesentlichen das abweichende oder unregelmäßige Verb (Lesestoff 22 S., Übungsstoff 30 S.); in den andern 33 Kapiteln wird auf Untersekunda die Syntax behandelt (Lesestoff 37 S., Übungsstoff 40 S.): Wortstellung, Verbal-Rektion, Gebrauch der Tempora, Modi und der Nominalformen des Verbs, Artikel, Adjektiv, Adverb, Pronomen). Die Einteilung des Übungsstoffes ist: A. Einzelsätze, die inhaltlich meist den bereits durchgenommenen Teilen des Lesebuchs entlehnt sind; B. zusammenhängende Übungen, welche sich sprachlich und sachlich an die in den gleichen Kapiteln des Lesebuches stehenden französischen Stücke anlehnen und, wie diese, geschichtliche Ereignisse und Persönlichkeiten, Biographisches und Anekdotenhaftes, Realien und Phraseologisches, Briefe und Gespräche usw. enthalten; C. die Sprechübungen, zum Teil frei, zum Teil an den behandelten Lesestoff angelehnt, aber auch dann nur, soweit es sich um Verhältnisse des täglichen Lebens handelt. Denn „einen derartigen Unterhaltungsstoff so zu gestalten, daß er zugleich bestimmte Formen und grammatische Dinge zur Einübung bringt und doch nur bekanntes Sprachmaterial verwendet, ist eine Aufgabe, die immerhin etwas Zeit und Überlegung erfordert, und die dem Lehrer abzunehmen Sache des Lehrbuches ist." Und selbst wenn es Fragen über den Inhalt der französischen Erzählung wären, so wären sie auch nicht von Übel; denn einerseits könnte ihre französische Beantwortung zu häuslichen Arbeiten benutzt werden, anderseits könnte der Lehrer auch einmal beim Klassenunterricht seine Stimme schonen, indem er dem einen Schüler die Fragestellung, dem andern die Beantwortung überträgt; D. die Aufgaben zu Umbildungen des Lesestückes nach Tempus, Person, Zahl, direkte und indirekte Rede, direkte und indirekte Frage u. dgl. In den Wörterverzeichnissen zu dem Lese- und Übungsstoff werden des öfteren die Wörter zusammengestellt, welche schon im Elementarbuch vorkamen; andererseits werden auch Wörter in etymologischen Gruppen zusammengestellt, welche nicht gerade alle in dem betreffenden Lesestücke sich zu finden brauchen, entweder um die neuen an bereits vorgekommene anzuknüpfen oder um später vorkommende schon gewissermaßen unbewußt einzuführen: in beiden Fällen, um ihr Lernen und Behalten zu erleichtern. Auf jeden Fall ist auch diese Ausgabe E des gymnasialen Übungsbuches eine angenehme und annehmbare Leistung des rührigen Verfassers. Beigegeben ist eine Karte von Paris und Umgebung.

16. J. Pünjer, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. Teil II. 5. u. 6. Aufl. VII u. 277 S. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 2,80 M.

Der erste Teil dieses Lehr- und Lernbuches wurde zum letzten Male im 46. Jahrg. S. 648f. besprochen, der zweite im 50. Jahrg. S. 523. Die hier vorliegende Doppelauflage desselben ist im Vergleich zu den früheren sehr verändert, gerade so, wie es die des ersten Teiles auch gewesen war. Die eigentliche grammatische Bearbeitung umfaßt auch hier die vier Kapitel: 1. unregelmäßige Verben; 2. Stellung, Numerale, Substantiv, Adjektiv, Artikel; 3. Adverb und Pronomen; 4. Verb, Satz, Konjunktion, Interjektion. Das erste Kapitel enthielt dort 26 Lektionen, hier enthält es auch soviel, wenn wir den „Appendix“ (25 Nummern Einzelsätze über die unregelmäßigen Verben) als eine einzige besondere Lektion zu den vorausgehenden 25 Lektionen ansehen. Im 2. und 4. Kapitel ist die Zahl der Lektionen die gleiche (8 bezw. 10); im 3. Kapitel sind es dort 10, hier 9. Aber der Umfang derselben ist trotz dieser ungefähren Übereinstimmung in Kapitel- und Lektionenzahl doch ein recht verschiedener; denn dort bewegten sie sich auf resp. 30, 13, 18 und 26 Seiten, hier auf 56, 22, 23 und 44 Seiten. Der Stoff muß also bedeutend vermehrt und seine Behandlung beträchtlich erweitert worden sein. Der Stoff ist zunächst gewachsen durch die Reihen von Sprichwörtern, die 28 Lektionen beigegeben sind, ebenso auch durch die verschiedenen Rätsel, welche sich bei 8 Lektionen vorfinden; sodann dadurch, daß von den 58 Lesestoffen, welche dieser mit den früheren Auflagen gemeinsam sind, 28 zu je einem zusammengezogen, also 14 umfangreicher geworden sind, als sie früher waren. Es mußte also für 16 Lektionen ein überhaupt neuer Lesestoff geschaffen werden, das sind hier die Lektionen 5, 8f., 14, 21f., 34, 41, 43f., 46f., 52f., 56, 59f. Der neue Lesestoff ist wesentlich der französischen Geschichte und Geographie entnommen (Napoleon I., Ludwig XIV., Jeanne d'Arc, Paris, Bayard, Heinrich IV., Revolution). In anderen Lektionen wurde der Lesestoff außer den bereits erwähnten Zutaten auch noch sonst vermehrt, namentlich durch dem prosaischen Stoff entsprechende Gedichte, 5 davon mit beigesetzten Melodien, oder durch Briefe und Gespräche. Eingedruckt sind das Bild einer Halbkugel, des Rhonetales und der Plan von Paris. Die Lesestücke sind besser gruppiert, und deren einzelne Teile mit entsprechenden Überschriften versehen. Die an ihrem Ende befindlichen Namen der Autoren werden in Fußnoten durch kleine biographische Angaben ergänzt. Die Bearbeitung der Lesestoffe ist in ihrem Gange im großen und ganzen dieselbe geblieben: Lecture, Règles, Exercices. Letztere sind aber viel breiter ausgeführt als früher, namentlich was das phraseologische und das etymologische Moment betrifft; denn was durch kein zusammenhängendes Lesestück erreicht werden kann, nämlich eine so genügende Fülle der verschiedensten sprachlichen Erscheinungen vorzuführen, daß man dadurch in die Erkenntnis des ihnen zugrunde liegenden gemeinsamen Prinzips eingeführt wird, das müssen dann eben solche Zusammenstellungen von Einzelsätzen besorgen. Im übrigen verlangen die Übungen: Sätze und Beispiele nach gegebenen Mustern bilden, durch besondere Wörter und Formen ergänzen, Verben in Paradigmen und Sätzen konjugieren, Hin-Übersetzungen, aus früher bereits vorgekommenen die Regel oder das Prinzip zu erkennen, die gegebenen Erzählungen in Briefform wiederzugeben, in Gespräche aufzulösen, zu

Beschreibungen oder zu Charakteristiken verwerten, d. h. also eventuell die Zahl, Zeit, Person, Aussageweise des Gelesenen zu verändern; es werden wohl auch selbständige geschichtliche u. dgl. Darstellungen verlangt. In bezug auf diese möchten wir auf unserm Urteil (56, 649) beharren. Einen wesentlichen Zuwachs bilden jetzt auch die Dérivés, d. h. die gruppierende Zusammenstellung von Wörtern, die entweder ihrem Sinne oder ihrer Ableitung nach verwandt sind. Das frühere 5. Kapitel enthielt auf 33 Seiten 15 Nummern französischen Lehrstoffes und 4 deutsche Übungsstücke; letztere sind jetzt ganz weggefallen, von ersteren sind beibehalten: Briefe (9) und 3 größere Stücke, Karl XII. in der Türkei ist aus dem Lektionenstoffe hierher übernommen; neu eingefügt sind die Biographien von Corneille, Racine, Molière, La Fontaine mit Proben aus ihren Werken, die französische Verfassung und ein Sonntag in Paris. Mit S. 167 beginnt nun der 2. Teil des Buches, die Grammatik. Nach vorausgestellten Beispielen wird die Regel gegeben, deren Zusammenhang untereinander durch eine Menge von Anmerkungen unterbrochen wird. Durch letztere wird zwar der grammatische Lehrgehalt gegenüber den früheren Auflagen bedeutend erweitert, aber auch die frühere Bündigkeit und Übersichtlichkeit beeinträchtigt. Manches, was sich bei der Lektüre allmählich und von selbst ergibt und nicht zum eisernen Bestand des unbedingt Wissenswerten gehört, hätte ebensogut wegbleiben können. Das Buch setzt nach S. 243 mit dem Vokabular für die Lektionen ein (31 S.) und schließt mit dem über den Lesestoff des 5. Kapitels. Für diejenigen, welche die hier gründlich umgearbeitete Grammatik auf der Oberstufe in der fremden Sprache, wenigstens wiederholungsweise, lehren wollen — der Verf. tritt warm dafür ein — hat er die grammatischen Regeln in französischer Sprache besonders drucken lassen unter dem Titel:

18. Grammaire française zu Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. Zweiter Teil von J. Pünjer. 24 S. Hannover 1904, C. Meyer. 30 Pf.

19. **J. Pünjer** und **H. Heine**, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache für Handelsschulen. Große Ausgabe (Ausg. A). Mit einem Anhang. 2., bedeutend vermehrte u. verb. Aufl. XI u. 340 S. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 3,60 M.

Die erste Auflage dieser großen Ausgabe des Pünjerschen Lehr- und Lernbuchs der französischen Sprache für Handelsschulen wurde im 54. Jahrg. S. 586f. angezeigt. Das Plus von 86 Seiten, welches die neue Auflage aufweist, ist nicht einer auffälligen Vermehrung der Kapitel- und Lektionenzahl des ersten Jahres zuzuschreiben, am allerwenigsten einer solchen für das zweite und dritte Jahr; denn da sind zu den früheren 76 Lektionen nur am Ende des dritten Jahres vor der Schluß-Lektion 4 neue (Plus 8½ S.) eingefügt worden. Der Zuwachs beruht vielmehr vor allem auf der Zunahme des Übungsstoffes durch besondere grammatische Aufgaben, vermehrte und vergrößerte Hin-Übersetzungen und zahlreichere Kompositions-Aufgaben, sowie auf einer dem vorher angezeigten Buche entsprechenden Vermehrung des grammatischen Lehrgehaltes (Plus 32 S.). Durch die Vermehrung des Übungsstoffes, welche ihrerseits zum Teil auf einer solchen des Lesestoffes (s. u.) beruht, wurde natürlich auch eine Erweiterung des Vokabulars zu den einzelnen Lektionen veranlaßt (Plus 16 S.). Das nun noch ausstehende Plus von ca. 30 Seiten ist durch das Wachstum

des dem ersten Jahre zugewiesenen Lesestoffes veranlaßt: es sind ca. 30 Einzelnummern, die in die 40 Lektionen dieses ersten Jahres neu eingefügt worden sind. Daß der Übungsstoff darauf entsprechende Rücksicht nimmt (s. o.), ist selbstverständlich. Angefügt und nicht besonders paginiert sind 10 Formulare von Rechnungen, Quittungen, Checks, Wechseln u. dgl. Beigegeben sind:

20. Übungssätze zu **Pünjer** u. **Heine**, Lehrbuch der französischen Sprache für Handelsschulen. 15 S. Hannover 1904, C. Meyer,

welche den Übungsstoff des ersten Teiles ergänzen sollen.

21. Prof. **Fr. Metzger** u. **O. Ganzmann**, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Handlung und des Erlebnisses. Für lateinlose Schulen und Reformschulen. 2. Stufe. Mit 6 Bildern, einem Plane von Paris und einer Karte von Europa. XI u. 215 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. Geb. 2,50 M.

Bildet die würdige Fortsetzung von der im 55. Jahrg. S. 643ff. angezeigten ersten Stufe, kann aber aus Mangel an Raum und Zeit erst im nächsten Jahre eingehend besprochen werden.

22. Prof. **E. Sokole** u. **L. Wyplel**, Lehrbuch der französischen Sprache für österreichische Realschulen. I. Teil (1. u. 2. Schuljahr). VIII u. 204 S. Wien 1905, F. Deuticke. 2,20 M.

Scheint ein Pendant zu dem oben besprochenen englischen Unterrichtswerke von Swoboda aus demselben Verlag bilden zu sollen, wird aber erst mit dem zweiten Teile zusammen besprochen werden.

II. Grammatiken allein.

1. **E. Kaiser**, „Wie bestehe ich meine Prüfung?" Hilfsbücher für Schüler zur Anfertigung von Hausaufgaben und Klassenarbeiten. Bd. 2: Französisch. Gründliches Repetitorium und Vademekum der französischen Formenlehre und Syntax in kurzgefaßter Form und übersichtlicher Darstellung. 80 S. Leipzig, Jacobi & Zocher. 1 M.

Der Stoff ist gegliedert in A. Wortbildung (55 S.), B. Satzbildung (25 S.). Unter Wortbildung ist die Formenlehre zu verstehen vom Verb, Substantiv, Adjektiv, Numerale, Pronomen und Adverb, sowie die Aufzählung der Präpositionen, Konjunktionen und Interjektionen. Die Hauptmasse wird natürlich vom Verb und dessen durchgeführten Paradigmen oder Stammzeiten-Schemen eingenommen. Die Verwendung der Hilfsverben, die abweichend reflexiven oder auch nicht reflexiven, die abweichend persönlichen Verba sind hier mit untergebracht. Bei den Adverbien, zu denen da auch en und y gerechnet werden, ist ein besonders phraseologischer Abschnitt „Mehrdeutigkeit gewisser Wörter" eingestellt; nach der Aufzählung der Präpositionen sind Redensarten und Ausdrücke zum Gebrauch der wichtigsten Präpositionen angegeben. Die Satzbildung gibt zunächst Einleitendes über die Satzkonstruktion, sodann Besonderes zur Wortstellung im Fragesatze, zur Hervorhebung und Umschreibung, zur Stellung der Umstandsbestimmung und des Adjektivs. Dann wird gehandelt vom Gebrauch des Artikels überhaupt, sodann bei Eigennamen und von seiner Wiederholung, sowie vom Teilungsartikel (der auch viel richtiger zur Syntax gehört). Hierauf folgt Übereinstimmung von Substantiv und Adjektiv, Rektion gewisser Adjektiva und der Gebrauch der Fürwörter. Nach der Übereinstimmung des Verbs mit dem Subjekt wird der Infinitiv mit und

ohne Präpositionen, der Gebrauch der Tempora und Modi besprochen und dabei z. B. vom Konjunktiv nicht mehr gesagt, als zu sagen und zu wissen unbedingt nötig ist. Kurze und knappe Fassung der Regeln, übersichtliche Aufzählung und genügende Ausstattung mit Beispielen machen das handliche Heftchen in der Tat zu einem recht brauchbaren Repetitorium und vorläufigen Ratgeber.

III. Monographien zur Grammatik.

1. Dr. L. **Hasberg**, Praktisches Lern- und Nachschlagebuch für Französisch. Für Schüler, Schülerinnen und jedermann bearbeitet. VI u. 49 S. Leipzig 1904, Rengersche Buchh. Brosch. 1 M., kart. 1,25 M.

Das Buch zerfällt in zwei Teile: I. Tabelle der unregelmäßigen französischen Verben (38 S.), II. Alphabetisches Wörterbuch aller unregelmäßigen Formen des französischen Verbs, Substantivs und Adjektivs (11 S.). Die Tabelle der unregelmäßigen Verben setzt die Kenntnis der regelmäßigen Konjugation voraus. Auf der linken Seite werden in 6 Spalten immer vorgeführt: 1. Infinitiv, darunter Futur und Conditionnel; 2. Präsens Indikativ Sing. 1. und 2. Pers., darunter: Imperativ 2. Sing.; 3. Präsens Plural 1. Pers. Ind. und Konj., darunter: Part.-Präs., Imperfekt. Ind. und (eventuell) der eigentliche Verbalstamm; 4. Präsens Indik. 3. Plur., darunter: Präs. Konj. 1. Sing.; 5. Passé défini 1. und 2. Sing., darunter: Imperf. Konj. 2. und 3. Sing.; 6. part. passé. Die Stammzeiten sowie Formen, deren Bildung von dem allgemeinen Schema abweicht (z. B. faites), sind durch Fettdruck besonders hervorgehoben. Auf der rechten Seite stehen unter der Rubrik „Bemerkungen": die bezüglichen Regeln; Wörter, die zu derselben Gruppe gehören; Komposita; nominale Ableitungen; Redensarten; phraseologische Angaben; synonymische Angaben; Mustersätze; Gebrauchsweisen; Rektionsangaben; sonstige syntaktische Angaben (z. B. Bildung der zusammengesetzten Zeiten): kurz eine Fülle von Stoff, welcher leicht zu finden ist, wenn man einmal weiß, unter welchem Stichwort man ihn suchen muß! An diese Tabelle (30 S.) schließt sich eine Ausführung über die Bildung von Verbalformen mit lautgesetzlichen Begründungen, und ein Rückblick über die Formen, die nach solchen Gesetzen und Regeln nicht ohne weiteres abgeleitet werden können (8 S.). Das alphabetische Verzeichnis der unregelmäßigen französischer Verbalformen (9 S.) ist insofern sehr praktisch, als es einem Schüler dadurch ermöglicht wird, ohne langes Suchen in seiner Grammatik die Zugehörigkeit irgend einer finiten Verbalform zu ihrem Infinitiv aufs schnellste herauszufinden; als ebenso praktisch erweist sich das alphabetische Sonderwörterbuch unregelmäßiger Plural- und Feminin-Bildungen des französischen Substantivs und Adjektivs (2 S.). Die Sammlung kann wegen ihrer Handlichkeit (Losgelöstsein von einer größeren Grammatik) empfohlen werden.

2. S. **Wittwer**, La conjugaison des verbes allemands. 54 S. Bern 1904, A. Francke. 1 M.

Diese Zusammenstellung hat zwar mit dem französischen Unterricht nichts zu tun, sondern mit dem deutschen; denn sie soll Welschen die in die deutsche Schweiz kommen, oder auch Schülern von Schulen der romanischen Schweiz das Erlernen der deutschen Sprache, soweit es das Verb betrifft, erleichtern helfen; denn „wer diesen wichtigen Teil — die Konjugation der Verben — bewältigt hat, kann sich bald ohne

Schwierigkeit in der deutschen Sprache verständlich machen, wird Gelesenes und Gehörtes leichter verstehen und so durch Übung die übrigen (?) Partien rascher bewältigen." Aber das gilt für das Studium des Französischen seitens der Deutschen auch, und darum kann auch jede praktische Anordnung und Behandlung solcher sprachlicher Erscheinungen, wie sie hier vorliegt, vorbildlich für unsre Behandlung fremdsprachlicher Verhältnisse werden. Bei den trennbaren Verben müßte in die an sich so richtig aufgestellten 5 tabellarischen Formen (abraten, er rät ab, er riet ab, er hat abgeraten, um abzuraten) noch die Formation der Nebensatzstellung aufgenommen werden (weil er abrät, da er abriet). Das ist namentlich auch um derentwillen notwendig, welche, je nach der Betonung des Präfixes oder des Stammes bald trennbar, bald untrennbar sind; denn hier ist die Schwierigkeit für den Ausländer doppelt groß, wenn er den Ton nicht beachtet; z. B. dúrchgehen, er geht dúrch, er ging dúrch macht im Nebensatze gerade wie durchgéhen, er durchgéht, er durchgíng (wenn er dúrchgeht, als er dúrchging; graphisch vollständig dasselbe wie: wenn er durchgéht, als er durchgíng).

IV. Übungsbücher.

1. Dr. **K. Manger**, Übungsstoffe zur Wiederholung der französischen ungleichmäßigen Verba. Mit einem Anhang: Einige zusammenhängende Übungen. 72 S. München 1904, R. Oldenbourg. 1 M.

Diese Sammlung schließt sich in der Anordnung der ungleichmäßigen Verba dem zweiten Teile des Breymannschen Lehr- und Übungsbuchs für Gymnasien an, welcher in erster Auflage im 47. Jahrg. S. 532 besprochen wurde. (Die 3. und 4. Auflage sind uns zur Besprechung nicht zugegangen.) Sie kann natürlich auch, wie wir gleich sehen werden, neben jedem andern Lehrgang benützt werden. Denn sie gibt in den 24 Kapiteln, die über die ungleichmäßigen Verben in -ir, -re und -oir handeln, zuerst die Gruppen an, um die es sich handelt; hierauf folgen kleingedruckte Formensätze, sodann größer gedruckte Einzelsätze geographischen, historischen, realen usw. Inhalts (13 + 20 + 22 S.). Hieran schließen sich 12 zusammenhängende Stücke meist geschichtlichen Inhalts (7 S.) und „grammatische Hinweise" (4 S.), d. h. Sätze und Redensarten, welche irgend eine grammatische Erscheinung veranschaulichen, die in Übungssätzen der einzelnen Kapitel zur Verwendung kommen soll, ohne daß man die Bekanntschaft damit dort geradezu voraussehen kann. Diese grammatischen Hinweise sind numeriert, und es ist auf ihre Nummern in den Sätzen der Kapitel durch kursiv gedruckte eingeklammerte Zahlen hingewiesen. Denn sie folgen sich untereinander nach den Kategorien: Verballehre, Stellung, Umschreibung, Akkord, Pronomen, Präposition, Negation, Artikel, Attribut und Apposition. Das Ganze schließt ab mit dem alphabetischen deutsch-französischen Wörterverzeichnisse (15 S.), welches, ebenso wie die grammatischen Hinweise, zur Präparation auf die Durchnahme der Übungen benutzt werden soll.

2. **Ph. Plattner**, Übungsbuch zur französischen Grammatik im Anschluß an des Verfassers „Kurzgefaßte Schulgrammatik" und „Ausführliche Grammatik" sowie an andere Lehrbücher der französischen Sprache. 3., verm. u. verb. Aufl. 240 S. Karlsruhe 1904, A. Bielefeld. 2,25 M.

Die Umgestaltung der früheren Schulgrammatik von Plattner (vgl. die Besprechung der ersten Auflage im 35. Jahrg. S. 343 ff., der

zweiten Auflage im 40. Jahrg. S. 524 f.) zu der „kurz gefaßten Schulgrammatik“ (vgl. die Besprechung im 47. Jahrg. S. 491 ff.) und zu der „Ausführlichen Grammatik“ (vgl. die Besprechung im 52 Jahrg. S. 5 47 ff.) machte, — wenn wir anders es recht verstehn — eine Überarbeitung von deren Übungsstoff in der Weise nötig, daß das Elementare schärfer von dem Schwierigen getrennt, die Zahl der zusammenhängenden Stücke vermehrt und der gesamte Übungsstoff erleichtert wurde. Die erste Auflage des „Übungsbuches zur französischen Schulgrammatik“ wurde im 36. Jahrg. S. 359 f., die zweite im 41. Jahrg. S. 429 angezeigt. Das vorliegende Übungsbuch, allgemein als „zur französischen Grammatik“ bezeichnet, umfaßt, wie das eben in 1. und 2. Auflage genannte, 40 Kapitel eigentlichen Übungsstoffes (157 S.). Der Ausgangspunkt jedes Kapitels ist derselbe geblieben, nur daß bei dessen Bezeichnung jetzt immer angegeben ist, auf welche Paragraphen der Ausführlichen Grammatik und der Schulgrammatik er sich bezieht. Der Übungsstoff zerfällt fast durchgängig in 3 Abschnitte: A. die französischen, meist der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Realienkunde, Ethik u. dgl. angehörenden Einzelsätze; B. die großgedruckten deutschen Einzelsätze desselben Genres; C. die kleingedruckten deutschen Einzelsätze desgl., denen auch zusammenhängende Stücke vorausgehen oder sich anschließen können. Die oben beregte Scheidung des Elementaren vom Schwierigeren, resp. des unbedingt Wichtigen von dem weniger Wesentlichen ist hier insofern zum Ausdruck gekommen, als manche früher unter B gestandene Sätze jetzt unter C stehen resp. da einen neuen Abschnitt C ausmachen, wo früher kein solcher gestanden hatte. Zuweilen sind auch einige neue Sätze überhaupt in C eingefügt worden, seltener in B. Ganz neu ist der Abschnitt „Melusine“ (XVI, C), die Uhr des Straßburger Münsters (XVIII, C), der Abschnitt „der Konjunktiv der Irrealität nach que“ (XXIII, 3), die Wegführung des Papstes Pius VII. (XXIII. 4), die Beleuchtung (XXVII C, 3), Montesquieu und Lord Chesterfield (XXX C), die Wahl des Königs der Tiere und ‚der Herr mit dem Orden‘ (XXXIX C). Einen ganz neuen Einschub bedeuten die (13) gemischten Übungen (11 S.) geschichtlichen Inhalts. Es folgen „Wichtigere Synonyma“ (5 S.), das Wörterverzeichnis zu den einzelnen Kapiteln (34 S.) und das alphabetische deutsch-französische Wörterverzeichnis (34 S.).

3. **A. M. Ristow**, Übungsbuch zu Dr. W. Knörichs französischem Lese- und Lehrbuch. 2 Teile. II. Teil: 2. u. 3. Unterrichtsjahr. IV u. 85 S. Hannover 1904, C. Meyer. Kart. 1 M.

Der erste Teil dieses Übungsbuches wurde im 56. Jahrg. S. 673 f. angezeigt. Der vorliegende 2. Teil ist nach denselben methodischen Grundsätzen angelegt wie jener. Die Bearbeitung der Lesestücke folgt im allgemeinen dem von dem Kollegium der städtischen höheren Mädchenschule zu Dortmund in gemeinsamer Arbeit unterworfenen Lehrplan für das 2. und 3. Unterrichtsjahr. Derselbe ist als Anhang II beigegeben (2 S.) und verlangt für das 2. Unterrichtsjahr ungefähr: Deklination mit Teilungsartikel, Kongruenz des Adjektivs, erste Konjugation mit ihren Besonderheiten, Reflexivum, adjektivisches Possessiv, 2. erweiterte und unerweiterte Konjugation, Besonderheiten der Plural- und Femininbildung, Komparation, Numerale; für das 3. Unterrichtsjahr: die zusammengesetzten Zeitformen des Aktivs und Reflexivs, das Passiv, Pronomina, Gebrauch von Imperfekt und Défini, von être

beim Intransitivum, Gebrauch von tout, Adverb, Konjunktiv und sein Gebrauch. Für jenes sah er 13 bezw. 17, für dieses 14 Lesestücke vor: statt dessen sind hier für jenes 24, für dieses 37 Lesestücke bearbeitet. Dieses geschah, damit jeder Lehrer in Bezug auf Lehrgang und Auswahl des Lehrstoffes eine gewisse Freiheit hat, unbeschadet dessen, daß im Inhaltsverzeichnis (3 S.) die Stufe angegeben ist, für welche sich das betreffende Lesestück mit seinen Übungen am besten eignen würde. Um die Behandlung dieser wahlfreien Stücke zu erleichtern, sind zu ihnen neben die schwierigeren auch leichte, einfache Aufgaben gestellt. Diese Aufgaben im Anschluß an die Lesestücke (45 S.) verlangen nämlich: Satzkonjugieren; Sätze in bestimmte Tempora, Personen, Numeri setzen; neues Formenmaterial sich aneignen; infinite in finite Angaben (Befehle, Fragen) verwandeln; neues Vokabelmaterial sich aneignen; Hin-Übersetzungen der zusammenhängenden Stücke über das Gelesene; Objekte einsetzen; das Questionnaire über das Gelesene beantworten; Wörter aus Stämmen und Endungen bilden; Wörter mit bestimmten Endungen oder nach Bedeutungskategorien zusammenstellen; bestimmte Formen anwenden (Teilungsartikel, Feminin) und bilden (mit ç, mit ¨), Sätze nach Mustern bilden; Satzglieder (Infinitive) ergänzen; Adjektive zu Substantiven und umgekehrt setzen; Satzgefüge aus Satzverbindungen machen; bestimmte Arten von Sätzen bilden; nach bestimmter Weise fragen und antworten; Substantive und Adjektive mit verschiedenen Artikeln (Teilartikel!) angeben; die Art der Aussage ändern; Beispiele zu Wort- und Bedeutungsklassen angeben; Umschreibungen bilden; Aktiv ins Passiv verwandeln und umgekehrt; Pronomina für Substantive und umgekehrt einsetzen; präpositionale Ausdrücke durch Adverbien und umgekehrt wiedergeben; Gegenteile nennen; Stammgruppen bilden; bestimmte Formen bilden und einsetzen; nach bestimmten Satzgliedern fragen; die Art der Darstellung ändern (Brief in Erzählung und umgekehrt); synonyme Redensarten anwenden (il faut que anstatt il faut mit Infinitiv) usw. Hieran schließen sich (16) Wiederholungsaufgaben (10 S.), darunter 13 nur mit deutschen Einzelsätzen zur Konjugation, 10 französische Aufgaben zu freien Arbeiten (3 S.), 4 Beschreibungen (15 S.) von Hölzelschen Bildern (Sommer, Herbst, Wald, Stadt). Der Anhang I (3 S.) gibt die grammatischen Benennungen auf Lateinisch, Französisch und Deutsch. So ist alles getan, um dieses Übungsbuch unsrer Empfehlung wert zu machen. Auch seine Entstehung zeigt, daß es mit einem zurechtgeschnittenen sachlichen Lesebuch allein noch nicht getan ist, sobald der Verfasser dessen Benutzung und Verwertung nicht mehr allein in der Hand hat. (Vgl. unsere Besprechung der ersten und zweiten Auflage des 1. Teils des Knörichschen Lesebuches im 48. Jahrg. Seite 528—533 und im 55. Jahrg. S. 645 f., seines 2. Teiles im 50. Jahrg. S. 514 ff.)

V. Vokabularien.

1/2. **Delmas**, Tableaux Auxiliaires pour l'Enseignement pratique des langues vivantes par l'Image et la Méthode directe. Éditions en 6 langues: Allemand, Anglais, Espagnol, Français, Italien, Russe. 1er Cahier. — Tableaux 1 à 6. — 2me Cahier. — Tableaux 7 à 16. — Français.

Von der bordelaiser Gesellschaft für die Verbreitung der fremden Sprachen herausgegeben, liegen vor uns 2 Hefte in Großquart (20×29 c.) mit 16 Tafeln nichtkolorierte Bilder. Dieselben umfassen 3 Serien,

das erste mit 6 Tafeln für die 6., das zweite mit 4 Tafeln für die 5., und mit 6 Tafeln für die 4. Klasse. Da sie ganz nach den offiziellen Bestimmungen von 1902 eingerichtet sind, bilden sie schon für die französischen Schulen ein schätzenswertes Hilfsmittel für die Anwendung der direkten Methode im neusprachlichen Unterricht. Sie bieten dem Lehrer sowie dem Schüler ein überreiches Material zu Sprechübungen und schriftlichen Darstellungen über interessante Szenen des alltäglichen Lebens, und damit Gelegenheit zur Erlernung und Wiederholung eines entsprechenden Wortschatzes. Wenn sämtliche Kapitel dieses Wortschatzes der Reihe nach drangenommen werden sollen, wird zunächst eine Auswahl unter den Wörtern getroffen werden müssen, welche für den nächsten Unterricht am zweckdienlichsten erscheinen. Diese Auswahl zu treffen, ist hier dadurch erleichtert, daß die wichtigsten und gebräuchlichsten Wörter durch fetteren Druck besonders kenntlich gemacht sind. Die Bilder stellen dar: 1. Schule und Klasse, 2. Pause, Spiele, menschlicher Körper, 3. (Kindheit und Jugend) Taufe, Volksfest mit Wassersport, 4. (Mannes- und Greisenalter) Hochzeitsmahl, Besuch beim Großvater, 5. das Haus und sein Bau (Handwerker und Geräte), 6. das Innere des Hauses (Schlaf-, Wohn-, Speisezimmer und Küche) mit den Möbeln, 7. Dorf im Winter und Bauernhaus im Sommer, 8. Ernte und Weinlese, 9. Berg und Wald, 10. Meer und Hafen, 11. Stadt, öffentliche Gebäude, Theaterbrand, 12. Bahnhof, Reisegelegenheiten, Eisenbahn, Schiffe, 13. Hotel, Restaurant, Café, 14. Straße, Geschäftsleute, 15. Markt, Viktualien, 16. Warenhaus, Bazar, Spielsachen. Die einzelnen Gegenstände und Personen der Bilder sind mit Zahlen bezeichnet, welchen solche auf den beigegebenen und gleich großen Vokabularien-Tafeln entsprechen. Deren Wörter sind, wie schon oben bemerkt, einerseits durch den Druck in früher oder später daranzunehmende unterschieden, andererseits unter Umständen mit (nicht numerierten) Zutaten versehen, welche Wörter enthalten, die sich sachlich jenen unterordnen. Unter oder neben dieser Hauptwörtertafel befindet sich, räumlich zu ihr gehörend, eine Tafel mit Verben oder Adjektiven, deren Numerierung andeutet, zu welchem Substantiv in der Haupttafel sie in Beziehung gesetzt werden können. Durch die Nummerierungen sowohl, wie durch die sachlichen Unterstellungen, namentlich auch durch die verbalen und adnominalen Beigaben unterscheiden sich diese Bilder sehr vorteilhaft von den Hölzelschen. Manches würde natürlich, weil nicht koloriert, auch hier nicht als das zu erkennen sein, was es darstellen soll, wenn es eben nicht durch die Numerierung seine Bedeutung bekäme (wie z. B. das Moos am Baum). Es gibt dazu auch kolorierte Wandbilder (90×120 c.), die in einzelnen Blättern oder in Serien bezogen werden können.

3. Prof. **Heydkamp**, Wort- und Phrasenschatz zu französischen Sprechübungen für die Klassen des Progymnasiums zusammengestellt. 36 S. Linz a. Rh. 1903, Progr.-Nr. 522.

Wenn auch die vorgeschriebenen Sprechübungen sich naturgemäß an den Lehrstoff des Übungsbuches anlehnen, so müssen sie doch auch durch solche ergänzt werden, die den regelmäßigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten. Die Lehrpläne verlangen, daß dieselben sich nach einem für alle Klassen festzulegenden Plane vollziehen. Ein solcher wird hier, nach dem Gesichtspunkte sachlicher Zusammengehörigkeit aufgestellt, vorgelegt. Für Quarta (10 S.) wird

gegeben der Wortschatz für Unterhaltungen über Klassenzimmer, Klassengegenstände, Buch, Unterrichtsstunde, Schüler und Schülerin, Schulhaus, Kirche, Reise; für Untertertia über Familie, Naturerscheinung, Wetter, Festtage (6 S.); für Obertertia über menschlicher Körper, Kleidung (6 S.); für Untersekunda über Haus, Wohnungs-, Empfangs- und Gesellschaftszimmer, Speisesaal, Schlafzimmer, Gärtchen, Stadt, Sehenswürdigkeiten, Umgebung und Umgegend, Dorf und Dorfbewohner. Die betreffenden Termini sind in beiden Sprachen gegeben. Die Auswahl ist anzuerkennen.

4. Prof. Dr. **Fr. Kaiser**, Zusammenstellung der Wörter für die französischen Sprechübungen von VI—IV der Oberrealschule. 23 S. Barmen-Wupperfeld 1903, Progr.-Nr. 572.

Bietet: 1. Schulkommandos (3 S.), sodann 2. für Sexta: a) Schule und Klassenzimmer, b) Schüler und dessen Ausrüstung, c) Familie, d) Jahreszeiten, Monate, Tage, Tageseinteilung, e) Winter (6 S.); 3. für Quinta: a) Frühling, b) Herbst, c) menschlicher Körper (6 S.); 4. für Quarta: a) Sommer, b) Stadt, c) Haus, d) Möbel, e) Schlafzimmer, f) Kleidung, g) Kleidung der Frau (9 S.). Doppelsprachig gehalten will das Verzeichnis nichts andres geben als eben nur die für die geforderten Gespräche nötigen Wörter.

VI. Konversation und Sprechübungen.

1. Methode **Gaspey-Otto-Sauer. J. Connor,** Manuel de conversation en allemand et en français à l'usage des écoles et des voyageurs. Rev. par Prof. **Cattaneo**, Dr. **Challenor**, Prof. v. **Warendorf.** VIII u. 224 S. Heidelberg 1903, J. Groos. 2 M.

Abgesehen davon, daß das Buch schon früher hier besprochen worden ist, dürfen wir in bezug auf dessen Anlage und Inhalt im allgemeinen auf die Besprechung von des Verfassers Konversationsbüchlein im 36. Jahrg. S. 515 f. verweisen. Auch hier haben wir zunächst: I. Anfangsgründe über die Hilfszeitwörter, die Aussageweisen, den Konjunktiv, die regelmäßigen Konjugationen, die Genera Verbi, Artikel, Substantiv, Zeiteinteilung, Zahlen, Adjektiv, Pronomen, Adverb, Konjunktion, Präposition, alles in deutschen Sätzen mit gegenüberstehenden französischen (79 S.). Hierauf folgen ebenso II. Gespräche über Begrüßung, Höflichkeiten, fremde Sprachen, Schule, Schreiben, Post, Gewerbe und Handwerke, Gesundheit, Alter, Zeit, Wetter, Spiele, Besuche, Einkäufe, Geld, Garten, Spaziergänge und Ausflüge, Feuer, Aufstehen und Niederlegen, Baden, Essen, Trinken, Wohnung, Einkauf und Verkauf, Arzt, Verkehrsmittel, Zoll, Telegraph, Paß und Polizei, Gasthof (95 S.). Hieran schließen sich III. Briefmuster u. dgl. (6 S.), IV. ein kleines Vokabular nach den bekannten Kategorien eingerichtet (31 S.), V. Sprichwörter und Spracheigenheiten (8 S.) und VI. eine vergleichende Übersicht der hauptsächlichsten Geldsorten und Kurstabellen (3 S.). Für das Bedürfnis vieler immer noch nützlich und notwendig!

2. **K. Heine**, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Mit einer kurz gefaßten Grammatik als Anhang. Ausg. B. Nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. Für die Hand der Schüler bearbeitet. 4 Aufl. VIII u. 111 S. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 1,30 M.

Da diese Auflage ein unveränderter Abdruck der dritten ist, so verweisen wir auf deren Besprechung im 55. Jahrg. S. 653.

3. Prof. Dr. O. **Schöpke**, Sprachstoff für den leichtesten propädeutischen Unterricht im Französischen. 9 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 25 Pf.

Das Büchlein enthält: Beispiele zu den Artikeln; Hauptwörter für „Schule, Familie, Mensch, Kleidung, Zeit, Wochentage, Monate, Jahreszeiten;" Deklination mit dem bestimmten Artikel; einige Adjektive mit Komparation; Präsens von avoir, être, parler — letzteres auch mit Imperativ und Perfektpartizip —; einige Zahlwörter mit Datumsbestimmungen; das adjektivische Possessiv- und Demonstrativpronomen und das substantivische Interrogativpronomen; einige Adverbien, Konjunktionen, Präpositionen und Redewendungen aus der Schulverkehrssprache. Mehrere freie Blätter sind angeheftet, um vom Lehrer gewünschte Ergänzungen aufzunehmen. Losgelöst von jeder Grammatik, kann dieser erste Sprachstoff überall da gute Dienste leisten, wo man denselben bisher von den Schülern selbst erst in Hefte eintragen ließ.

4. Dr. E. **Deye**, Französische Sprechübungen für Sexta und Quinta. 23 S. Salzungen 1904, L. Scheermesser. 75 Pf.

Bei aller Anerkennung der Sprechübungen als eines guten Hebels, der Schwierigkeiten einer fremden Sprache Herr zu werden, sollte man doch nicht ein unbewußtes Sprachgefühl beim Schüler als Hebel erwarten, sondern allmählich ein bewußtes begründen. Dazu aber muß aktuelle Anschaulichkeit mit grammatischer Methodik verbunden werden; auch braucht der Vokabelstoff nicht (sachlich) massig gehäuft, wohl aber muß er sprachlich zum vollen Verständnis gebracht werden. Von diesen Gesichtspunkten werden hier behandelt: Schule, Familie, unsre Stadt, menschlicher Körper, unser Land, die Jahreszeiten, Kleidung, Tagewerk eines Schülers, Ausflug. Grammatisch werden damit verbunden: Präsens, Genus, de und à, Possessiva, Teilungsartikel, Personalpronomen, reflexives Verb; Zahlwort; die regelmäßige Konjugation; Mengewörter; Superlativ; Passiv, Adverb; einige abweichende Verben. Der ganze Text ist als französische Unterhaltung zwischen Lehrer und Schüler, bezw. zwischen Schülern behandelt. Eine Wiederholungsübung gibt einige deutsche Sätze. Zu empfehlen!

5. Dr. Fr. **Maychrzak**, Zur Behandlung der französischen Sprechübungen an Realschulen. 22 S. Beuthen OS. 1902, Progr.-Nr. 244.

Bespricht den Betrieb der gebundenen und freien Sprechübungen, sowie die bisherigen und neu erforderlichen Hilfsmittel dazu. Verdient als Einführung in die gesamte Frage auch in bibliographischer Beziehung besondere Beachtung.

6. Dr. **Kröcher**, Die Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht. 8 S. Wolgast 1903, Progr.-Nr. 181.

Bespricht die Frage zunächst vom geschichtlichen Standpunkt aus an der Hand der aller zehn Jahre veränderten Lehrpläne seit 1882, verbreitet sich über den Nutzen derselben für die Grammatik und über ihre Anwendung bei der Lektüre, und gibt schließlich bezüglich der über Verhältnisse und Vorkommnisse des täglichen Lebens geforderten Sprechübungen, wenn es mit Vokabularen und gedruckten Dialogen nicht geht, den guten Rat: „Man bearbeite die für die Schule zur Besprechung in Aussicht genommenen Gesprächsthemata in zusammenhängenden Lesestücken und benutze diese dann gleichwie die übrige Lektüre zu Sprechübungen."

7. Prof. **Spohn**, Vorlagen zu französischen Sprechübungen am Gymnasium. 19 S. Ostrowo 1904, Progr.-Nr. 194.

Kröchers Forderung ist hier erfüllt. Auf Grund praktischer Erfahrung werden hier Lesestücke mitgeteilt, welche behandeln: Schule und Schulhaus; Klasse und Klassenzimmer; Unterrichtsstunden; Stadt, Staat, Landesherr, Himmelsrichtungen, Erdteile, Ozeane; die Stadt Ostrowo und ihre Umgebung; Einteilung der Zeit; Frankreich und seine geographische Lage; einige Einzelheiten aus der französischen Geschichte.

8. Dr. **M. Schwarze**, Kanon französischer Sprechübungen über Gegenstände und Vorgänge des täglichen Lebens für höhere Schulen. V u. 42 S. Wittenberg 1903, Progr.-Nr. 296.

Nach einer sehr lesenswerten Einleitung über die Methodik dieses Unterrichtsfaches im besondern werden hier in der Hauptsache Gespräche mitgeteilt über: 1. eine Klasse, 2. ein Besuch im Gymnasium, 3. unser Schulzimmer, 4. Haus, 5. Uhr und Zeit, 6. Kleidung, 7. Aufstehen und Niederlegen, 8. Körperteile, 9. Krankheit, 10. Mahlzeiten, 11. Einkäufe, 12. Weg fragen und zeigen, 13. Wetter, 14. Schulausflug, 15. Zerstreuungen, 16. Feste, 17. Ferien, 18. Reisen, 19. Brief. Dazu anhangsweise: 20. Besuch, Pension, Abschied, 21. Hotel, 22. Dîner, 23. Gewöhnliche Unterhaltung. Manche Teile dieser Gespräche sind längere Monologe, d. h. Beschreibungen, Erzählungen u. dgl.; der Schulausflug ist nur in diesem Tone gehalten, so daß auch dieser Kanon den Kröcherschen Forderungen z. T. wenigstens gerecht werden würde.

VII. Synonymik.

1/2. Prof. Dr. **Wagner**, die für den Gebrauch an höheren Schulen notwendigen französischen Synonyma. Teil I: 26 S. Arnstadt 1902, Progr.-Nr. 800. Teil II: 26 S. Arnstadt 1903, Progr.-Nr. 820.

Nach einer Einleitung über den Begriff und Umfang der Synonymik, über die Geschichte ihres Betriebs nach den preußischen Lehrplänen, über die für einen aufzustellenden Kanon nötigen Grundsätze, über die Art der Erklärung der aufgenommenen Begriffe und über die Notwendigkeit sprachgeschichtlicher Belehrung dabei werden im 1. Teile in alphabetischer Anordung, vom Deutschen ausgehend, 46 (Abdanken bis Auswanderer), im 2. Teile 49 Synonyma (der Band bis Entgegengehen) erörtert: alles auch mit den entsprechenden Derivationen, mit phraseologischen, idiomatischen Angaben usw., namentlich aber mit einer ausreichenden Menge von Satzbeispielen versehen.

VIII. Lesebücher.

1. **E. Eberle**, Amusements dans l'étude de français. Hors d'œuvre de la grammaire française. 125 S. Freienwalde 1904, M. Rüger. 2 M.

Das Buch enthält eine recht anmutige Sammlung, unterhaltend und belehrend zugleich, von: I. 191 Rébus, énigmes, devinettes, calembours (36 S.); II. 34 Jeux de société ou jeux innocents (16 S.) und 38 jeux de gages (19 S.); III. 16 jeux d'oracle (28 S.) und 4 jeux de cartes (8 S.); IV. cent proverbes pour charades et d'autres jeux (4 S.), langage de fleurs (3 S.) und 8 Nummern für volubilité de langue (2 S.). Vorzüglich ausgestattet, enthält das Buch eine Fülle von Unterhaltungsstoff für den häuslichen Kreis, für Institute, Pensio-

nate usw. Für öffentliche Schulen wird das Buch als solches wohl schwerlich Eingang, aber desto mehr Benutzung bei Herstellung neuer reformerischer Lesebücher finden.

2. **W. Jonas**, 25 deutsche Dichtungen im Gewande französischer Prosa. Hilfsbuch für den französischen Unterricht in mittleren und höheren Schulen. 43 S. Leipzig, E. Haberland. 75 Pf.

Das Buch enthält die französische Prosa-Bearbeitung von 25 der bekanntesten und geläufigsten deutschen Dichtungen, wie sie im Poesie-Kanon jeder deutschen Schule stehen: 5 von Goethe, je 4 von Schiller und Uhland, 2 von Rückert, je 1 von Staub, Mosen, Kopisch, Vogl, Burger, Schwab, Chamisso, Reinick, Lenau und Freiligrath. Die Mehrzahl hat einen geschichtlichen oder legendären Hintergrund, nur ganz wenige neigen etwas nach der rein lyrischen Seite hin. Wenn es wahr ist, daß die Anknüpfung an Vorstellungen von Tatsachen und Geschehnissen, die im Geiste des Kindes bereits vorhanden sind, die Aneignung neuen Wissensstoffes überhaupt erleichtert, so wird auch das fremde Sprachgut leichteren Eingang bei den Schülern finden, wenn ihm alte Wahrheiten und vertraute Tatsachen der Muttersprache im Gewande der Fremdsprache entgegentreten und ihm solche alte Bekannte, von der ihm bereits geläufigen nationalen Form losgelöst, auch einmal in ausländischer Fassung entgegengebracht werden. Man wird gewiß überall da gern solche Hilfsmittel ergreifen und benutzen, wo der Wunsch und das Bestreben vorhanden sind, die fremde Sprache für sich allein und möglichst ohne Vermittlung des deutschen Wortes in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen Denn wem der betreffende Sachgehalt bereits völlig vertraut ist, dessen sprachliches Interesse wird durch die Einkleidung des Inhaltes in eine fremdsprachliche Form um so ungeteilter erregt und festgehalten werden können. Auf dieser psychologischen Tatsache beruht ja die Benutzung der direkten und indirekten Anschauung für den fremdsprachlichen Unterricht überhaupt. Die Frage würde hier bloß noch die sein, ob man dann nicht lieber gleich (oder zuerst) anerkannt gute Übersetzungen aus unsrer deutschen Literatur in die betreffende fremde Sprache benutzen sollte und müßte, wie wir deren haben, und wie sie auch, zu Zwecken des fremdsprachlichen Unterrichts gesammelt und zusammengestellt, bereits vorliegen. Auf Grund solcher authentischer Übersetzungen, die er (ge)lesen (haben) müßte, selbst Übertragungen in die Prosa der fremden Sprache zu fertigen, müßte Aufgabe des Schülers sein. Nach unsrer Auffassung nimmt ihm die Verfasserin diese Aufgabe ab; nach ihrer freilich nicht: danach sind ihre Umformungen und Nachahmungen vielmehr nur als durch Privat- oder Klassenlektüre zu bewerkstelligende Vorbereitungen zu freieren Arbeiten der Oberstufe zu betrachten, indem sie sich ausdrücklich auf Bemerkungen der Lehrpläne stützt, wie: „Umformungen, auch syntaktischer Art, und Nachahmungen sollen schon früh zwischen die Übersetzungen treten, um die größeren, freien Arbeiten der Oberstufe allmählich vorzubereiten" und „von den Übersetzungen in die Fremdsprache, durch welche die Schüler allmählich von der wörtlichen Übertragung zum freieren Ausdrucke desselben Gedankens in anderem sprachlichen Gewande geführt werden sollen, kann nicht gänzlich abgesehen werden." Die Frage wäre nun die: sollen die 25 Übertragungen dieses Büchleins, mit denen die Mittelklassen durch die Lektüre bekannt zu machen wären, als Vorbereitungen für freiere

Arbeiten der Oberstufe über dieselben Gedichte dienen? mit einem solchen doppelten Aufguß oder Filter könnten wir uns nicht befreunden! Oder sollen sie nur in den Mittelklassen als Beispiele dafür dienen, wie andere Gedichte auf der Oberstufe ähnlich übertragen werden könnten? Dann sollen sie immerhin als eine Bereicherung der Literatur des betreffenden Unterrichtsgebiets willkommen sein! Einfache erzählende Wiedergabe würde aber auch dann den Vorzug vor der Hineintragung persönlicher Auffassung und Reflexion (wie z. B. in „Barbarossa" S. 6, al. 3—6) oder geradezu störender fremder Elemente verdienen (wie z. B. in „Jung Siegfried", wo der Schmied zu einem häßlichen Zwerg gemacht wird, oder in „Das Erkennen", wo der Wanderbursch auch in den Krieg gezogen ist, und nach einer Abwesenheit von 20 (!) Jahren natürlich nicht mehr von der jeune femme erkannt wird, „à qui il avait porté le plus vif et le plus tendre intérêt" und „qui vingt ans plus tôt accourait au premier signe, et des heures entières attendait l'approche de l'aimé"!!) Was die Verfasserin von der Anknüpfung solcher Übertragungen an den sonstigen fremdsprachlichen Unterricht sagt, verdient anerkannt zu werden: vom Walde kam sie auf „Der weiße Hirsch"; vom Strome auf „Sonntag am Rhein"; von der Burg und ihren Bewohnern auf „Jung Siegfried"; von der nebelumhüllten Landstraße zum „Erlkönig"; vom Meere und seinen verborgenen Schrecken zum „Taucher" usw.

3. K. Kaiser, Französisches Lesebuch in drei Stufen. Für höhere Lehranstalten. I. Teil: Unterstufe. 4. Aufl. XVI u. 172 S. Leipzig 1904, E. Schultz' Erben. 1,60 M.

Die erste Auflage des ersten Teiles dieses in seiner Art vorzüglichen Lesebuches wurde im 32. Jahrg. S. 445 f., die des zweiten und dritten Teiles im 33. Jahrg. S. 495 ff. angezeigt. Die zweite Auflage des ersten Teiles wurde im 37. Jahrg. S. 463 besprochen. Die 1890 erschienene dritte Auflage stimmte mit der letzteren vollständig überein. Die jetzt vorliegende vierte unterscheidet sich von jenen nur dadurch, daß die erläuternden Anmerkungen (12 S.) nach dem Texte (116 S.) zusammengestellt sind. Auf das Wörterverzeichnis (40 S.) folgt das Autorenverzeichnis mit kurzen biographischen Angaben (4 S.).

4. Dr. K. Kühn, La France et les Français. 2. verm. Aufl. Mit 53 Illustrationen, 7 Kartenskizzen, einem Plan von Paris, einer Karte der Umgebung von Paris und einer Karte von Frankreich. XVIII u. 325 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 2,80 M.

Daß dieses Lesebuch mit dem oben besprochenen Lehrbuch die Fortsetzung zu dem oben gleichfalls dort schon angezeigten Elementarbuch von Kühne und Diehl bildet, haben wir schon bei jenen Besprechungen gesehen; auch, in welcher Weise das Lehrbuch mit dem Lesebuch dort in Beziehung gesetzt ward. „Frankreich den Franzosen!" Das ist das Schlagwort auch für die vorliegende Zusammenstellung; „Land und Leute" der Sprache kennen zu lernen bezw. zu lehren, mit der man sich beschäftigt, das ist das Leitmotiv auch dieser Sammlung: andere Länder und Völker werden nur soweit in den Kreis der Betrachtung gezogen, als sie eben mit Frankreich und den Franzosen in Beziehung treten. Demnach werden hier geboten: I. 22 Contes et récits, z. T. von G. Paris (27 S.); II. 39 Züge aus der Landes- und seiner Kulturgeschichte, zum größeren Teil von Lavisse, Charléty und Albigny; III. 34 Darstellungen aus der Geographie Frankreichs: 9 über

Paris, 5 über Nordfrankreich, 5 über Westfrankreich, 4 über den Südwesten, 2 über das Zentrum, 6 über das südöstliche und 3 über das östliche Frankreich: sie alle in Form einer von Prof. Charléty abgefaßten Erzählung (82 S.). Die 10 Leçons de choses (28 S.), von P. Savoye ebenfalls für dieses Buch besonders geschrieben, bieten Gelegenheit zu systematischen Sprechübungen über Vorgänge und Verhältnisse des täglichen Lebens; die 4 Briefe (7 S.) dürfen als Ergänzung dazu betrachtet werden. Die 26 Poésies (20 S.), außer Lafontaine (mit sieben Beiträgen) nur Dichter des 19. Jahrhunderts berücksichtigend, machen eine besondere Gedichtsammlung ebenso entbehrlich, wie die Leçons de choses ein besonderes Gesprächsbuch. Dem Texte gehen in französischer Sprache gehaltene Erläuterungen sachlicher Art (10 S.) voraus. Das Ganze schließt mit dem alphabetischen, durchweg mit phonetischer Transkription versehenen Wörterbuch (69 S.). Ausstattung, Druck, Bilder und Karten sind von der bekannten Güte der Werke dieses Verlags.

IX. Ausgaben.

1/2. Französische und englische Schulbibliothek, herausg. von Otto E. A. Dickmann. Leipzig 1905, Rengersche Buchh.

a) Reihe A: Prosa u. Poesie. Bd. 145. Franz. A. de Musset, Auswahl. Für den Schulgebrauch bearb. von Prof. Dr. **E. Dannheißer.** VII u. 97 S.

Um die ästhetische Erziehung zu fördern und das Verständnis für neuere Literaturgeschichte zu wecken, sind hier aus sämtlichen Gebieten von Mussets Schaffen Teile zusammengetragen, welche immerhin ein — natürlich nur annähernd zutreffendes — Gesamtbild dieser literarischen Erscheinung zu geben vermögen: Dramatisches, Erzählendes, Briefliches (72 S.), Gedichte (17 S.). Biographische Einleitung II S., sachliche Anmerkungen 8 S.

b) Desgl.: Bd. 147. Les deux auberges (L'Ours et l'Ange) von J. J. Porchat. Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. **F. Strohmeyer.** IX u. 90 S. Mit 1 Kartenskizze.

Eine einfach und humorvoll geschriebene Schweizer Romeo- und Julia-Geschichte, die aber glücklicher endet als die G. Kellersche. Schwungvoll geschriebene Einleitung III S., Text 87 S., Anmerkungen 3 S. Für Knaben- und Mädchenschulen schon als Anfangslektüre geeignet.

3/4. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausg. von **J. Klapperich.** Glogau 1904, C. Flemming.

a) Bdch. 27. Ausg A. Les guerres de Louis XIV pour le rétablissement des Stuarts et la succession d'Espagne. Aus: Le siècle de Louis XIV par Voltaire. Für den Schulgebrauch bearbeitet und erläutert von Dr. **O. Glöde.** VIII u. 84 S.

Nach einer biographischen Einleitung über Voltaire (III S.) werden aus den Kapiteln 16—21 und aus dem 23. Kapitel des Originals hier Auszüge in 11 Kapiteln mitgeteilt, welche das historisch Wesentliche der im Titel genannten Kriege enthalten (63 S.). Sachliche Anmerkungen, nach den besten Quellen bearbeitet, auf 20 S.

b) Bdch. 30. Ausg. A. Conteurs de nos jours. 1. Reihe. Für den Privat- und Schulgebrauch mit Anmerkungen herausg. von Dr. **A. Mühlau.** XI u. 89 S. Geb. 1,40 M.

Es werden hier geboten: je zwei Erzählungen von Daudet, Theuriet und Lichtenberger, 3 von G. de Maupassant, und je 1 von

Normand, Theuriet, Coppée, und Arène im Umfange von 3 bis 15 Seiten. Die Auswahl ist um so mehr als eine glückliche zu bezeichnen, als sich manches „Neue" darin findet. Biographische Einleitungen X S., Text 70 S., meist sachliche Anmerkungen, aber auch Übersetzungsbeihilfen 11 S. Für Mittel- und Oberstufe aller höheren Schulen.

5/7. Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller mit deutschen (Abt. A) und mit fremdsprachlichen Erläuterungen (Abt. B). Gotha 1902—04, F. A. Perthes, A.-G.

a) Abt. A, Nr. 50. Colomba par Prosper Mérimée. Für den Schulgebrauch bearb. von Prof. Dr. **A. Sturmfels.** Mit 1 Karte von Korsika. XII u. 135 S. 1,20 M. Sonderwörterbuch dazu 40 S. 60 Pf.

Der Inhalt der Novelle ist aus den Besprechungen bekannt, welche sie in der Weidmannschen und in der Rengerschen Sammlung hier schon erfuhr. Der Text wurde gekürzt, aber nicht so, daß gewisse Kapitel durch Inhaltsangaben ersetzt wurden, sondern durch gleichmäßig verteilte Streichung von unwesentlichen Einzelheiten der Handlung oder Schilderung. Biographische Einleitung IV S., sachliche V S., Text 106 S., Anmerkungen, zum großen Teil sachlicher, aber auch phraseologischer Art 29 S.

b) Abt. B, Nr. 16. Histoire de l'expédition d'Égypte. Tirée de l'histoire de la révolution française par A. Thiers. Édition annotée à l'usage des classes par **G. Beckmann.** VIII u. 113 S. 1,20 M. Sonderwörterbuch dazu 31 S. 40 Pf.

Ist, um es in einem Semester lesen zu können, wie das vorhergehende Buch gekürzt, und zwar um unwesentliche Tatsachen oder auch irrtümliche Auffassungen und Darstellungen; es endet mit Bonapartes Rückkehr nach Frankreich, um die Persönlichkeit des Hauptheldens besonders hervortreten zu lassen. Über das eigentliche Ende der Expedition wird in den Erläuterungen (S. 111 ff.) Auskunft gegeben. Biographische Einleitung IV S. Text 79 S., Anmerkungen, fast nur Sachliches, wenig Semasiologisches behandelnd, 34 S. Beigegeben ist eine Karte des Schauplatzes. Seite 82 muß es heißen 1806 statt 1816.

c) Abt. B, Nr. 40. Mademoiselle de la Seiglière. Comédie par J. Sandeau. Edition précédée de notices biographique (!) et historique (!) et accompagnée de notes par Prof Dr. **K. Engelke.** VI u. 123 S. Sonderwörterbuch dazu 15 S. 20 Pf.

Über dieses Lustspiel und seine sprachliche, wie sachliche Bedeutung und Ausbeutung hat u. a. noch Nemie (vgl. 53 Jahrg. S. 560) gehandelt. Der Herausgeber nimmt für seine Ausgabe das Verdienst in Anspruch, sich dem Originaltext möglichst zu nähern. Biographische Einleitung I S., sachl. desgl., — Text 98 S., Anmerkungen — leider nicht bloß sachlicher Art 26 S. Zur ganzen Sammlung vgl. oben im Englischen Berichte IX, 4—7.

8/15. Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Reformausgabe mit fremdsprachlichen Anmerkungen. Bielefeld 1904—05, Velhagen & Klasing.

a) Nr. 1. Mémoires d'nn Collégien par A. Laurie. Texte abrégé et annoté à l'nsage des écoles par **E. Wolter.** VI u. 130 S. Dazu: Commentaire des Mémoires d'nn Collégien par Laurie. Tradnction française par M. **Paul Lannes.** 32 S. 1,40 M.

Schildert, wie Tom Brown's Schooldays das englische, so das

französische Internatsleben und die französischen Schuleinrichtungen überhaupt, freilich noch aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts. Die gegenwärtigen Abweichungen werden eingehend in den Noten besprochen, welche außer zahlreichen phraseologischen Angaben überhaupt, außer Beihilfen zum Verständnis der Schul- und Schüler-Verkehrssprache, auch noch recht dankenswerte literarische Hinweise enthalten. Außerdem sind ergänzende Aufklärungen, soweit sie sich nicht gut durch eine einfache Anmerkung ausdrücken ließen, mit bezüglichen Belegen in einem besonderen Anhang (12 S.) beigefügt, welcher u. a. berichtet über die Klasseneinteilung, die Ausstattung eines Internen, die Kostenskala, Arrestzettel, Mitteilungsformulare, Ausgangs- und Urlaubsscheine, Belobigungsdekrete, Zeugnisse u. dgl. Biogr. Einleitung II. S., Text 129 S. Der Kommentar ist einem Lesebuch zum Lesebuche gleich zu achten.

b) Nr. 2. Mademoiselle de la Seiglière. Comédie en 4 actes par J. Sandeau. Edition à l'usage des classes par **A. Krause** augmentée d'une introduction et de notes en français par **R. Riegel.** VII u. 126 S. Dazu Commentaire etc. par R. Riegel. 32 S. 1,60 M.

Biographische und bibliographische Notiz VI S., Text 126 S. Der Kommentar ist zum größten Teil die Übersetzung des von Krause für die deutsche Ausgabe besorgten. Ob einige der Bedeutungsumschreibungen sofort auf das Richtige führen, mag dahingestellt bleiben.

c) Nr. 5. Le siège de Paris par F. Sarcey. Édition à l'usage des écoles annotée par **A. Krause** et **E. Montaubric.** V u. 114 S. Commentaire etc. 58 S. 1,20 M.

Literarische Einleitung III S., Text 114 S. Die semasiologischen Angaben in der fremden Sprache treten hier — ohne Not — gehäufter auf. Ein Plan von Paris und Umgebung ist beigegeben.

d) Nr. 9. Tableau de l'Histoire de la littérature française composé d'après les meilleurs auteurs français par Dr. M. Fuchs. Avec 29 illustrations. VII u. 228 S. Hierzu: Appendice au Tableau de l'Histoire de la littérature française. Morceaux choisis de la littérature française du moyen âge et du XVI[e] siècle publiés par **M. Fuchs.** 32 S. 1,60 M.

Aus den besten französischen Werken über diesen Gegenstand, namentlich aber aus denen von Doumic, G. Paris, Darmesteter und Hatzfeld, P. de Julleville, Pellissier, Lanson, Marcillac, Tivier, Vapereau u. a. ist hier eine Auswahl getroffen, welche in kurzen, klaren Zügen die Hauptströmungen der Literatur in ihren Beziehungen zum geistigen und sittlichen Leben des französischen Volkes darstellt. Es ist freilich alles sehr knapp ausgefallen, die Biographien ebensowohl wie die Analysen von den in diesem Texte erwähnten Schriften: aber andererseits ist es doch auch nicht bloß Nomenklatur und Katalog. Nach einer sprachgeschichtlichen Einleitung (7 S.) wird behandelt: das Mittelalter nach den verschiedenen Dichtungsarten (35 S.), das 16. Jahrhundert nach seinen Hauptvertretern (12 S.), das 17. Jahrhundert mit den Klassikern (64 S.), das 18. Jahrhundert, namentlich mit Voltaire und Rousseau (37 S.), die erste Hälfte (42 S.) und die zweite Hälfte (23 S.) des 19. Jahrhunderts. Mit einer Zeittafel (5 S.) und einem alphabetischen Register schließt das Buch. Der Appendix gibt 16 Proben von den Straßburger Eiden bis zu Régnier mit erklärenden Anmerkungen. Der literarhistorische Text selbst hat ganz mit Recht keine.

e) Nr. 10. A Travers les journeaux français. Edition à l'usage des écoles annotée par Mme **H. François.** VII u. 161 S. Commentaire 49 S. 1,40 M.

Im französischen Journal liegt heutzutage die Blüte des französischen Stiles und des nationalen Geistes. Was ein Journal in Frankreich ist und bedeutet, wie die Journalisten schreiben und operieren, wie weit sie die Kunst des Schreibens treiben können, soll hier gezeigt werden. Nach einer Einleitung über die Geschichte des französischen Journalismus und einem Verzeichnis der Hauptblätter von Paris folgen Artikel zu I. Politique (von Daudet—Figaro, Pelletan—Le Français, Harduin — Le Martin) : 18 S.; II. Choses et autres (von Mère Duchesne—Temps, Harduin—Le Matin, d'Esparbès—Annales, Dreyfus—Annales) : 34 S.; III. Traits de mœurs (von bezw. aus Daniel—Matin Temps, Éclair) : 21 S.; IV. Faits divers (aus Figaro, Matin, Aurore, Français) : 23 S.; V. Tribunaux (Harduin—Matin, Humanité) :8 S.; VI. Médecine pratique et causerie scientifique (Lauzanne — Matin, Parville—Débats, Ox—Matin : 13 S.; VII. Théâtre et Littérature (Temps über Sarcey, Matin, Leroux—Matin, Laurent—Matin, Saint-Potin — Autorité) : 27 S.; VIII. Réclames (Figaro, Écho de Paris, Aurore) mit Anzeigen: 16 S. Der Kommentar bewegt sich mit Recht fast allein auf sachlichem Gebiete. Auf jeden Fall kommt eine solche Sammlung den jetzigen Schlachtrufen: „lebende Sprache!" „gesprochene Sprache!" auf halbem Wege entgegen und kann manches Konversationsbuch ersetzen.

f) Nr. 11. Choix de nouvelles modernes. Contes d'Écrivains français contemporains. Édition à l'usage des écoles annotée par Prof. Dr. **J. Wychgram.** Édition française par **R. Riegel.** Tome I. VI u. 73 S. Commentaire 26 S. 80 Pf.

Enthält von A. Daudet: ‚Photograph' (6 S.) und ‚Partie Billard' (7 S.), v. H. de Bornier ‚Wie man schön wird' (26 S.), von Theuriet ‚St. Niklas'-Tag (18 S.), von G. de Maupassant ‚Mutter Sauvage' (16 S.), von Arène ‚Hund des Blinden' (6 S.). Der Kommentar enthält außer Sachlichem mehr Erklärungen als Umschreibungen. Biogr. Einleitung IV S.

g) Nr. 13. Onze récits tirés des Lettres de mon moulin et des Contes du Lundi par A. Daudet. Extraits accompagnés d'une introduction et de notes en français publiés à l'usage des classes par Prof. Dr. **J. Wychgram.** Traduction et révision par **G. Dansac.** VII u. 77 S. Appendice 59 S. 90 Pf.

Biographische Einleitung V S.; der Text gibt meist schon recht bekannte Erzählungen: 4 aus L. de m. m., 7 aus Contes du Lundi. Der Kommentar hält die Mitte zwischen sachlichen und sprachlichen Bemerkungen.

h) Nr. 15. Histoire de France par **A. Monod.** VI u. 224 S. 1,40 M.

Der Text ist, wie der zur Fuchsschen Literaturgeschichte (s. o.) den besten Schulhandbüchern entlehnt (Triault und G. Monod, Lavisse, Malet, Seignobos u. a.). Das Wesentlichste, das Gerippe, der französischen Geschichte wird gegeben, aber mehr nach der Seite der Zivilisation hin, als von dem Standpunkte kriegerischer Unternehmungen aus. Es sind 17 Kapitel, unter denen von jener Seite her besonders hervorzuheben sind: die Kirche im Mittelalter, französische Gesellschaft und Zivilisation im Mittelalter, Renaissance und Reformation, die

Revolution, Napoleons inneres Wirken, die Bedeutung der zweiten und dritten Republik. Zum weiteren Studium sind unter den einzelnen Kapiteln reichliche bibliographische Angaben gemacht. Eigentlicher Text 175 S. Ein Anhang enthält 17 Musterstücke aus Michelet (4), Taine (2), (je 1 aus) Thierry, Joinville, Lavisse, Bonnet, Cousin, Quinet, Lamartine, Marbot, Margueritte und Seignobos. Alphabetisches Register über Sachen und Personen 7 S.

16—20. Gerhards französische Schulausgaben. Hersg. von Dir. Dr. E. Wasserzieher, und vom 17. Bande an unter Mitwirkung des Univ.-Prof. Dr. H. **Bornecque** in Lille. Leipzig 1904/05, R. Gerhard.

a) Histoire de France par **A. Ammann** et **E. C. Constant.** Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von Dir. **E. Kluth.** I. Teil, 1. Hälfte: Von der ältesten Zeit bis zu Ludwig XIV. IV u. 146 S. Geb. 1,60 M.

b) Dasselbe. I. Teil, 2. Hälfte: Vom Verfall der Monarchie unter Ludwig XV. bis zur Gegenwart. 135 S. Geb. 1,40.

c) Dasselbe. II. Teil: Wörterbuch. 36 S. 40 Pf.

Eine auch auf französischen Schulen gebrauchte Darstellung von Frankreichs politischer und kultureller Geschichte zuweilen mit starkem nationalem Empfinden gegeben, aber ganz mit Recht gerade vom Herausgeber nicht gekürzt oder korrigiert (vgl 56. Jahrg. S. 685)! Die erste Hälfte zerfällt in zwei Teile: a) bis 1494 (89 S.) mit acht Kapiteln, b) bis 1715 mit 5 Kapiteln (57 S.). Die zweite Hälfte ebenso: a) Geschichte der Neuzeit 1715—1789 in zwei Kapiteln (27 S.), b) von 1789 bis heute in acht Kapiteln (108 S.). Daß die Neuzeit so bedeutend hervortritt, ist nur zu billigen.

d) Histoire de la Littérature française par H. Tivier. Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von **Clara Rothe.** Einleitung und Text 196 S. Geb. 2 M.

e) Namen- u. Sachregister, sowie Wörterbuch. 32 S. 40 Pf.

Ebenfalls ein von einem hervorragenden französischen Gelehrten ausdrücklich für die Zwecke des höheren Unterrichts geschriebenes Werk mit allem für die Kenntnis der französischen Literatur Nötigen ausgestattet, wenn auch von manchem entlastet, was für deutsche Schulen und Seminare keinen unmittelbaren Wert hat. Es sind im ganzen 22 Kapitel, die auf das Mittelalter, den Klassizismus und die Neuzeit so ziemlich gleichmäßig verteilt sind. Textlich nimmt natürlich das 17. und 18. Jahrhundert den breitesten Raum ein, im 19. Jahrhundert wird ebenso natürlich die Darstellung zuweilen nomenklatorisch und katalogisierend.

X. Stilistik.

1. **Cl. Klöpper** und **H. Schmidt**, Französische Stilistik für Deutsche. VII u. 382 S. Dresden und Leipzig 1905, C. A. Koch (Ehlers). 8 M.

Dieses wertvolle Buch kann wegen Mangel an Raum und Zeit erst im nächsten Jahresberichte besprochen werden.

XI. Literaturgeschichtliches. — XII. Realien.

Die dafür vorliegenden Programmabhandlungen können wegen Mangel an Raum und Zeit erst im nächsten Jahresberichte besprochen werden.

XIII. Methodisches und Didaktisches.

1. **Cl. Pilz**, Methodische Anleitung zum Unterrichte im Französischen. Unter Mitwirkung von Seminar- und Bürgerschullehrern zusammengestellt. 32 S. Leipzig 1904, J. Klinkhardt. 40 Pf.

Um später französischen Unterricht in den Volksschulen geben zu können, werden die sächsischen Seminaristen schon im Seminare zur Erteilung des Französischen in der Übungsschule mit herangezogen. Das vorliegende Heft will ihnen nun die methodische Anleitung geben, welche ihnen für die ersten Jahre selbständiger praktischer Betätigung einen Anhalt bieten kann. Unter dem Vorbehalte, noch einmal im nächsten Jahre bei Besprechung von Programm-Abhandlungen dieses Gebietes auf gewisse Besonderheiten dieses Schriftchens zurückzukommen, machen wir nur noch darauf aufmerksam, daß des Verfassers methodische Stellung zur Genüge aus der Besprechung seiner diesbezüglichen Lehrbücher hervorgeht (vgl Börner-Pilz im 55. Jahrg. S. 637 ff. und im 56. Jahrg. S. 631 f.; Cl. und H. Pilz im 54. Jahrg. S. 583 ff. und im 56. Jahrg. S. 643 ff.).

2. Prof. Dr. **O. Knuth**, Matériaux pour la méthode à suivre dans la lecture des auteurs français à l'usage des professeurs chargés de cet enseignement dans les écoles secondaires de tous les pays. VI u. 66 S. Gotha 1904, F. A. Perthes, A.-G. 1,20 M.

Mangel an Raum und Zeit verhindern diesmal eine eingehende Besprechung. Sie wird im nächsten Berichte erfolgen zusammen mit:

3. Dir. **M. Walter**, Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen.

4. Dir. **F. Unruh**, Bericht über die Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektürenplanes nach den Beschlüssen des 10. Neuphilologentages.

5. Prof. Dr. **R. Kron**, Bericht über die Tätigkeit des Ausschusses für den Lektüre-Kanon,

6. Dr. **M. Löwisch**, die literarische, politische und wirtschaftliche Kultur Frankreichs in unsrer französischen Klassenlektüre:

Abhandlungen, welche in dem Bericht über die Verhandlungen des elften deutschen Neuphilologentages (Köln 1905, Neubner-Stürmer) enthalten sind.

XV. Mathematik.

Von
Dr. Berthold Hartmann,
kgl. Schulrat in Kamenz i. S.

Die Zahl der nachstehend besprochenen Schriften hält sich auf der bisherigen Höhe. Unter den in neuen Auflagen erscheinenden Werken begegnen wir einigen guten Bekannten. So der „Theorie und Praxis des Rechenunterrichts" von Räther, welche in 3. Auflage vorliegt. Das ist erfreulich, denn Bücher, wie dieses, tragen viel zur Hebung des Unterrichtsfaches bei, wenn man sich ihrer Führung anvertraut. Wir pflichten dem Verfasser durchaus bei, wenn er in der „Vorbemerkung" des ersten Teiles seines Buches sagt: „Obgleich für den Anfangsunterricht die Persönlichkeit des Lehrers von größerem Einflusse als die Methode ist, so ist letztere doch ein nicht unwesentlicher Faktor. Es führen zwar viele Wege nach Rom; aber einer muß doch der kürzeste, sicherste, leichteste sein, und nach diesem muß gesucht werden. Ein eifriger und geschickter Lehrer, der nach einer nicht guten Methode verfährt, kann gute Erfolge erzielen; aber er würde noch bessere aufzuweisen haben und würde sie leichter erzielen, wenn er nach einer guten Methode unterrichtete." (A. a. O. S. 7.) Was hier mit Beziehung auf den Anfangsunterricht gesagt wird, gilt aber für den Rechenunterricht überhaupt, und damit will sich allerdings nicht recht vertragen, was man später liest: „Inbetreff des Schülerheftes ist auch hier zu bemerken, daß der Lehrer über demselben steht, sowohl hinsichtlich der Anordnung, als auch hinsichtlich der Menge des Stoffes". (A. a. O., Teil III, S. 64.) Letzteres mag sein, ersteres nicht — vorausgesetzt natürlich, daß das Schülerheft den kürzesten, sichersten und leichtesten der vielen Wege nach Rom" einschlägt. Das aber sollten schließlich doch alle Schülerhefte tun, die in den Schulen zugelassen werden! Freilich: Ideal und Wirklichkeit sind auch hier durch eine große Kluft voneinander getrennt, und auch in diesem Jahre wieder begegnen wir manch einer verbesserungsbedürftigen Leistung auf dem fraglichen Gebiete. Es ist leider immer noch so: unter zwanzig Aufgabensammlungen für Schüler findet man erst eine, die gut ist! Woher kommt das? Einmal daher, daß die Herstellung einer guten Aufgabensammlung die schwierigste Arbeit auf dem Gebiete der Unterrichtsmethodik ist, nicht nur volle Herrschaft über Theorie und Praxis, sondern auch umfassendste Literaturkenntnis voraussetzt; zum anderen daher, daß diese Erkenntnis und diese Vorbedingungen

den meisten Schülerheftbearbeitern abgehen. Das ist schon oft gesagt worden, aber es ist nicht nur beim alten geblieben, sondern eher noch schlimmer geworden. Wird es in Zukunft anders sein? Schwerlich! Denn wie in der schönen Literatur jetzt die „Heimatkunst“ Mode ist, so auch in der Rechenheftliteratur. Mancher, der sonst nicht daran gedacht hätte, meint jetzt, seinem Heimatbezirke, ja seinem Heimatorte ein heimatkundliche Namen und Zahlen führendes Rechenbuch anbieten zu sollen. Als ob es nur oder doch zumeist darauf ankäme! Gewiß, heimatkundliche Rechenaufgaben müssen sein; aber es gibt einen feststehenden Rechenstoff, der für alle Rechenbücher den Hauptstoff bildet, und auf diesen kommt es in erster Linie an, wenn die Daseinsberechtigung eines neuen Rechenbuches festgestellt werden soll. Man sollte nun meinen, daß jedem neuen Autor selbst am meisten daran liegen müsse, diese Daseinsberechtigung nachzuweisen. Aber da erscheint mindestens die Hälfte aller neuen Rechenbücher ohne jedes Begleitwort. Der Einwand, jedes neue Buch werde für sich selbst sprechen, ist hier hinfällig. Denn der Bücher, welche gleichen Zwecken dienen, sind so viele, daß jedes neue Buch zunächst recht überflüssig erscheint. Wer soll nun nachweisen, daß dem nicht so ist? Der Verfasser selbst hat dem Leser kurz und bündig mitzuteilen, worin die Eigenart seines Buches zu suchen ist, wodurch es sich also von allen bereits vorhandenen ähnlichen Büchern unterscheidet, und inwiefern dieses einen Fortschritt über letztere hinaus bedeutet. Davon werden schließlich auch die Besprechungen im Jahresberichte abhängig zu machen sein. Denn wenn ein Verfasser nicht angibt, welche Absicht ihn leitete, so kann auch nicht beurteilt werden, ob er diese Absicht erreichte. Es muß also auf einen wesentlichen Teil der Besprechung von vornherein — und vielleicht zum Nachteile der Verfasser — verzichtet werden. Möchte das in Zukunft nicht mehr so sein!

Die Einsicht, daß es vorzuziehen sei, mit Dezimalzahlen anstatt mit Dezimalbrüchen zu rechnen, gewinnt immer mehr Anhänger. So lesen wir bei Teupser (a. a. O., S. 4): „Dem Rechnen im unbegrenzten Zahlenraume und mit ungleichbenannten Zahlen schließt sich naturgemäß das Rechnen mit Dezimalzahlen an, denn diese stehen in Form ihrer Bildung, ihrer Schreibweise und hinsichtlich ihrer Rechengesetze den ganzen Zahlen näher als den Bruchzahlen, vorausgesetzt, daß man sie nicht als eine Art der gemeinen Brüche, sondern als Positionszahlen auffaßt, d. h. als solche, die mit dem Ziffernwert auch einen Stellenwert verbinden. Die Dezimalzahlen sind infolge unseres dezimalen Währungssystems für das praktische Leben viel wichtiger als die Bruchzahlen, da sich dieses derselben kaum mehr bedient. Die Anwendung der dezimalen Schreibweise für zweisortige Größen hat dem Schüler beim Rechnen mit ungleichbenannten Zahlen den praktischen Wert der Dezimalzahlen schon fühlbar werden lassen. Wenn man die Behandlung der Bruchzahlen dem Rechnen mit Dezimalzahlen voranstellt, so werden bereit liegende Apperzeptionshilfen zurückgedrängt und verdunkelt, der naturgemäße Abschluß begonnener Vorstellungsreihen durch fremdartige Zwischenglieder gestört. Durch den Anschluß der Dezimalzahlen an die ganzen Zahlen verbinden sich im Geiste des Kindes verwandte Vorstellungsgebiete.“

Es gibt aber auch noch manch einen Methodiker, der sich dieser Einsicht verschließt. So lesen wir z. B. bei Edmund Hartmann (a. a. O., S. 6): „Bezüglich der Aufeinanderfolge in der Behandlung

der gemeinen und der Dezimalbrüche gehen die Meinungen der Lehrer und der Verfasser von Rechenbüchern sehr auseinander. Nach meiner Ansicht müssen die gemeinen und die Dezimalbrüche eng miteinander verbunden bleiben, schon deshalb, weil dadurch die Maße und die Dezimalzahlen viel gründlicher wiederholt werden. In meiner langjährigen Praxis habe ich gefunden, daß durch diese enge Verknüpfung der beiden Arten die Maße fester eingeprägt werden; die Schüler lernen nicht gewandt mit Dezimalzahlen rechnen, wenn man die gemeinen Brüche für sich behandelt und dann erst die Dezimalbrüche folgen läßt." Weshalb wir diese Auffassung zu den rückständigen rechnen, besagt die nachstehende Besprechung.

Mit den „angewandten Aufgaben" der Rechenbücher beschäftigt sich die Schrift von Petri und Gieseler in beachtenswerter Weise. Es heißt dort (a. a. O., S. 9): „Die Aufgabe des Rechenbuchs enthält eine Reihe von Angaben. Durch die Schlußfrage wird angegeben, was aus diesen Angaben berechnet werden kann. Aufgabe des Schülers ist es, schließend festzustellen, in welche Beziehung die Angaben gesetzt werden müssen, damit die Frage richtig beantwortet wird. Die Aufgabe des täglichen Lebens enthält eine Frage, gibt aber nicht zugleich die Bedingungen an, die bekannt sein müssen, wenn die Aufgabe lösbar sein soll. Sie enthält vielmehr die Aufforderung, diese Bedingungen aufzusuchen. Dieselben liegen in den wirtschaftlichen Verhältnissen oder in den Wissensfächern, auf welche die Frage der Aufgabe hinweist, oder wie bei den Aufgaben aus der Raumlehre in den Form- und Größenverhältnissen der genannten geometrischen Gebilde. Die Lösung der Aufgabe ist nur dann möglich, wenn

1. erkannt wird, welche der bestimmbaren wirtschaftlichen bezw. geometrischen Verhältnisse auf das Ergebnis von Einfluß sind, wobei keins derselben übersehen werden darf,

2. festgestellt wird, wie es möglich ist, die richtigen Zahlen für diese Verhältnisse zu ermitteln,

3. nach Ermittlung dieser Zahlen die richtigen Beziehungen durch Schlüsse hergestellt werden.

Welches ist danach die Neuaufgabe, die bei den Aufgaben des täglichen Lebens an den Rechner herantritt?"

Diese Neuaufgabe finden die Verfasser im Erkennen der das Endergebnis einer Aufgabe beeinflussenden Bedingungen, eingeschlossen in gewisse geometrische und wirtschaftliche Verhältnisse, sowie im Ausfindigmachen der Mittel, durch welche die für die Rechnung erforderlichen Zahlen gewonnen werden.

Daß es sich hier um eine gute Idee handelt, welche nicht oft genug ausgesprochen werden kann, unterliegt keinem Zweifel. Eine neue Idee, wie die Verfasser anzunehmen scheinen, ist es aber nicht. Sie deckt sich einerseits mit der allgemeinen Forderung, den Schüler zur Selbsttätigkeit anzuleiten, anderseits mit der besonderen Weisung, nicht nur „rechnen", sondern auch „berechnen" zu lassen. Tüchtige Rechenlehrer sind dem schon immer nachgekommen. Und besonderer Rechenbücher bedarf es dazu auch nicht. Immerhin dürfte es sich empfehlen, wenn Rechenbuchverfasser mehr als bisher der Selbsttätigkeit der Schüler im Sinne der Petri-Gieselerschen Anregungen nachdächten.

Daß auch der Rechenunterricht im Dienste der religiös-sittlichen Bildung stehen muß, wenn er ein vollberechtigtes Unterrichtsfach der Erziehungsschule sein und bleiben soll, darin stimmen alle maßgebenden Pädagogen der Gegenwart überein. Meinungsverschiedenheit herrscht nur noch über die Art und Weise, wie dieser Forderung am besten zu entsprechen sei. Wie sich Schüller die Mitwirkung des Aufgabenmaterials dabei denkt, erhellt aus folgenden Worten (Dreßler und Schüller a. a. O., S. 4):

„Die Aufgaben sollen sittlich-erziehlich auf den Rechner einwirken. Wie im Deutschen zahlreichen Lesestücken eine sittliche Idee zugrunde liegt, so sind im vorliegenden Rechenwerke in einzelnen Rechenbildern sittliche Lehren veranschaulicht, die wegen der überzeugenden Beweiskraft des Zahlenmaterials mit klarer Einsicht erkannt und dem Gemüte tiefer und nachhaltiger eingeprägt werden als durch erfundene Erzählungen. Man vergleiche die Rechenbilder ‚Tabak und Alkohol', ‚Werktätige Nächstenliebe' usw."

Die Bewegung, den mathematischen Unterricht in den Lehrerbildungsanstalten in einer den Bedürfnissen dieser angemessenen Weise auszugestalten, hält erfreulicherweise an. Heinze und Hochheiser lassen den IV. und V. Teil ihres Übungsbuches folgen. Als neuer Autor tritt Seyffarth auf. Er verdient, in den beteiligten Kreisen ernst genommen zu werden. Insbesondere mit seinem Lehrbuche: Allgemeine Arithmetik und Algebra. Weshalb, erhellt aus seinen eigenen Worten (a. a. O., S. III): „Wenn auch das Seminar als Ziel des arithmetischen Unterrichts Schulung des Geistes und Übermittelung arithmetischer Kenntnisse mit den anderen höheren Lehranstalten gemeinsam hat, so kommt doch beim Seminar als eine weitere Aufgabe und zwar als Hauptaufgabe hinzu, dem Seminaristen ein tieferes Verständnis und eine wissenschaftliche Begründung der Rechenoperationen zu verschaffen, die er später als Lehrer in der Volksschule mit den Kindern zu behandeln hat."

Daß auch die reformatorische Bewegung auf dem Gebiete des mathematischen Unterrichts an den Gymnasien und Oberrealschulen fortdauert, ist bekannt. Uns liegen die bezüglichen Auslassungen von F. Klein-Göttingen vor, welche für eine „Zeitgemäße Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen" eintreten. Die Forderungen Kleins gipfeln in folgendem (a. a. O., S. 7): „Die vorbereitende Darlegung des Funktionsbegriffes aber . . . und die erste Einführung in die analytische Geometrie und die Anfänge der Differential- und Integralrechnung sollte allen Arten höherer Schulen gemeinsam sein." Beachtenswert ist, was Klein bei dieser Gelegenheit über das „eigentliche Ziel des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen" sagt (a. a. O., S. 14): „Unter der Herrschaft des Neuhumanismus hat man viele Dezennien hindurch als solches ausschließlich die durch den Unterricht vermittelte formale Bildung hingestellt. Vorher, im Zeitalter der Aufklärung, war es umgekehrt die Utilität der Mathematik, die den obersten Gesichtspunkt abgab. Wir sind inzwischen, in den letzten Dezennien, wohl alle zu einer mehr umfassenden Formulierung gekommen, wie sie etwa durch folgende Worte festgelegt wird: Das mathematische Denken ist auf der Schule nach seiner vollen Selbständigkeit zu pflegen, inhaltlich aber dabei mit den sonstigen Aufgaben der Schule, d. h. mit den verschiedenen Bestandteilen der von der einzelnen Schulart anzustrebenden allgemeinen Bildung, möglichst in lebendige Beziehung zu

setzen. Hiermit ist aber nicht nur für die Lehrmethode, sondern insbesondere auch für die Auswahl des Stoffes, welche die Schule für ihre Zwecke innerhalb des großen Umkreises der Elementarmathematik treffen soll, ein leitendes Prinzip gegeben."

Man sieht, das Konzentrationsprinzip ist es im Grunde, welches nach Klein belebend auf die Weiterentwickelung des mathematischen Unterrichts einwirkt. So erklärt sich auch die gegen früher wesentlich gesteigerte Hervorkehrung der Raumanschauung und eine lebendigere Berücksichtigung aller Arten von Anwendungen.

Literatur.

A. Arithmetik.

I. Für Volks- und Bürgerschulen.

a) Methodische Schriften.

1. **Edmund Hartmann**, Gymn.- u. Sem.-Lehrer, Anleitung zur Behandlung des Rechnens mit benannten Zahlen in fragend-entwickelnder Lehrform für Seminaristen, Lehrer und Lehrerinnen, sowie für Eltern zur Nachhilfe ihrer Kinder. 3., verm. Aufl. 167 S. Gießen 1903, J. Ricker. 2 M.

Die neue Auflage bringt außer dem Stoffe der beiden früheren Auflagen noch „einige methodische Erläuterungen über Vielsatz-, Teilungs- und Gesellschafts-, Mischungs-, Durchschnitts- und Zinseszinsrechnungen, ferner die Berechnung der Zinsen nach Zinszahlen, Konto-Korrent, das Wichtigste über Wertpapiere, Diskont- und Wechselrechnen und das Wesentliche aus der Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung."

Der Titel des Schriftchens verweist auf einen besondern Stoff, die „benannten Zahlen", und eine besondere Form, die „fragend entwickelnde Lehrform". Ersteres jedenfalls, weil sein Verfasser auch eine „Anleitung zur Behandlung des elementaren Rechenunterrichts mit reinen Zahlen in fragend entwickelnder Lehrform" herausgegeben hat. Letzteres wahrscheinlich, um einen ihm vor andern Schriften über den Rechenunterricht eigenen Vorzug gebührend hervorzuheben.

Was den Stoff anlangt, so ist eine Scheidung, wie sie der Verfasser gewollt hat, wohl denkbar. Daß sie aber mit Schwierigkeiten verknüpft ist, zeigt er selbst. Denn neben den „benannten" treten hier die „reinen" Zahlen noch in Menge auf. Besonders in dem Abschnitte „Die gemeinen und die Dezimalbrüche," welcher 54 Seiten von den 167 Seiten des Büchleins für sich in Anspruch nimmt. Das kann ja schließlich auch nicht anders sein. Denn es handelt sich im ersten Rechenunterrichte nicht sowohl um eine rein logische, als vielmehr um eine psychologische Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes. Letztere aber spricht gegen die abgesonderte Behandlung der „benannten Zahlen". Weshalb also zwei Anleitungen schreiben? Ein methodischer Fortschritt ist das jedenfalls nicht.

Und dann die besondere Form: „fragend entwickelnde Lehrform". Ob diese einen Vorzug in sich schließt? Daß der Verfasser an vielen

Stellen seines Schriftchens fragt, ist richtig. Daß er dadurch aber auch stets entwickelte, kann nicht zugegeben werden. Die meisten seiner Fragen sind wiederholende oder zusammenfassende, können also der Darbietung des neuen Stoffes nicht vorausgehen (was doch bei der fragend entwickelnden Lehrform sein sollte), sondern müssen ihr folgen.

Auch übrigens ist der Buchinhalt nicht einwandfrei. Besonders viele fragwürdige Definitionen und Regeln fallen auf. Dafür zwei Proben. Seite 49 steht: „Eine Zahl, die die Summe der Einheiten einer Zahl ohne Rücksicht auf deren Stellenwert angibt, nennt man die Quersumme dieser Zahl." Seite 75 heißt es: „Man findet den kleinsten gem. Hauptnenner ungleichnamiger Brüche, indem man die kleinen Nenner, die in größeren ohne Rest enthalten sind, streicht, die übrigen Nenner in die kleinsten Faktoren zerlegt, dann mit den Faktoren des größten Nenners diejenigen der andern Nenner, die nicht in gleicher Anzahl schon vorkommen, multipliziert, oder: Man dividiert die Nenner fortgesetzt durch Primzahlen und multipliziert die Primzahlen miteinander." Sehr fragwürdig sind auch viele der vorkommenden schriftlichen Darstellungsformen. So bringt z. B. Seite 43 folgende „Musterausrechnung": Wieviel Tage, Std., Min. sind 376987 Min.?

376987 : 60 = 6283 Std.
7 Min.
6283 : 24 = 261 Tg.
48
148
144
43
24
19 Std.

376987 Min. = 261 Tg. 19 Std. 7 Min.

Es widerstreitet schon dem mathematischen Gefühl, wenn in der Aufgabe die Abkürzungen der Maßnamen Tag, Stunde und Minute selbständig (ohne Zahlen) auftreten. Das ist aber nur Kleinigkeit gegen das Nachfolgende. Denn hier wird das Unmögliche geleistet: durch Division unbenannter Zahlen werden benannte Zahlen gewonnen! Oder nicht? Der Verfasser könnte einwenden, daß es nur scheinbar unbenannte Zahlen seien, daß man die vorausgehende Aufgabe nicht übersehen dürfe usw. Zugegeben! Aber das würde die Sache nicht bessern. Denn dann erhielte man

entweder 376987 Min. : 60 = 6283 Min. (7 Sek.)
(7 Min.)
oder auch 376987 Min. : 60 Min. = 6283 $^7/_{60}$ mal

usw. usw.

In einer Arbeit, welche sich die Behandlung „benannter Zahlen" als besondere Aufgabe stellt, sollte dergleichen nicht vorkommen. Auch bei den bürgerlichen Rechnungsarten sollten in den Ausrechnungs-Ansätzen die Benennungen nicht fehlen. Denn

$$\frac{42 \cdot 3}{2} = 63\,\mathcal{M}.; \quad \frac{18 \cdot 4 \cdot 32}{5 \cdot 3 \cdot 5} = 30^{18}/_{25}\,\text{kg} = 30{,}72\,\text{kg}$$

usw. usw. sind mathematische Unmöglichkeiten.

Der Verfasser unterscheidet Dezimalzahlen und Dezimalbrüche. Die letzteren behandelt er mit und neben den „gemeinen Brüchen". Darauf

bezieht sich folgende Stelle der „Einleitung": „Bezüglich der Aufeinanderfolge in der Behandlung der gemeinen und der Dezimalbrüche gehen die Meinungen der Lehrer und der Verfasser von Rechenbüchern sehr auseinander. Nach meiner Ansicht müssen die gemeinen und die Dezimalbrüche eng miteinander verbunden bleiben, schon deshalb, weil dadurch die Maße und die Dezimalzahlen viel gründlicher wiederholt werden. In meiner langjährigen Praxis habe ich gefunden, daß durch diese enge Verknüpfung der beiden Arten die Maße fester eingeprägt werden; die Schüler lernen nicht gewandt mit Dezimalzahlen rechnen, wenn man die gemeinen Brüche für sich behandelt und dann erst die Dezimalbrüche folgen läßt." Als ob es darauf ankäme! Mit demselben Rechte ließe sich unter Berufung auf die Praxis auch das Gegenteil beweisen. Durch bloße Ansichten und Behauptungen wird eben überhaupt nichts bewiesen. In unserem Falle zumal. Hier entscheiden Wesen der Zahl und Wesen der Seele. Beide sind im Werden begriffen. Daher ist für sie das Nacheinander naturgemäßer als das Nebeneinander. Und so entspricht das Nebeneinander und Durcheinander von Dezimal- und gemeinen Brüchen weder dem Wesen der Zahl noch dem Wesen der kindlichen Seele. Vollends dann, wenn sich zum einen noch ein anderes Neben- und Durcheinander gesellt: Dezimalzahlen und Dezimalbrüche! Wie der Verfasser dazu kommt, ist unerfindlich. Der Abschnitt, welcher von den gemeinen und Dezimalbrüchen handelt, ist nicht nur der schwächste des vorliegenden Schriftchens, sondern eine der verfehltesten Behandlungen, welche der betreffende Stoff bisher überhaupt erfahren hat.

2. **Petri u. Gieseler**, Sem.-Lehrer, Warum und wie sind die Kinder zum selbständigen Bilden und Lösen der Rechenaufgaben, welche ihnen das spätere Leben stellt, anzuhalten? (Eine Ergänzung zu jeder Rechenmethodik.) 135 S. Hilchenbach 1903, L. Wiegand. Kart. 1,40 M.

In einem Begleitworte lassen sich die Herausgeber also vernehmen: „Trotz mannigfacher Reformversuche auf dem Gebiete des Rechenunterrichts, wie Vereinfachung des Rechenunterrichts, Einführung des Sachrechnens, will die alte Klage nicht verstummen: ‚Das Volk rechnet zu wenig.' Unseres Erachtens ist der Grund für diese unbestrittene Tatsache darin zu suchen, daß die eingekleideten Aufgaben noch immer nach Inhalt und Form nicht den Aufgaben des Lebens entsprechen. Die eingekleideten Aufgaben der Rechenbücher sind inhaltlich noch (immer) nicht das, was sie sein sollen: Ausschnitte aus den Lebensgebieten, in denen die Schüler sich später zu betätigen haben. Die Form, in der die eingekleideten Aufgaben sowohl im Rechenbuche, als auch im mündlichen Unterricht erscheinen, ist wesentlich verschieden von der Form, in der das spätere Leben sie darbietet. Die eingekleidete Aufgabe der Schule enthält nämlich alle das Ergebnis bestimmenden Angaben, Zahlenwerte, und deutet durch ihre Schlußfrage an, was daraus berechnet werden kann. Die Aufgabe des praktischen Lebens dagegen besteht meistens nur aus der Schlußfrage und überläßt es dem Rechner, die Aufgabe zu bilden, d. h. zu erkennen und zu bestimmen, welche wirtschaftlichen Verhältnisse, auf die die Schlußfrage hindeutet, das Ergebnis beeinflussen. Mithin ergibt sich, daß Rechenbuchverfasser und Lehrer die für die Schule so interessante und bildende Hauptarbeit übernehmen, nämlich die Bildung der Aufgabe aus den wirtschaftlichen Verhältnissen heraus, während die Schüler die Nebenarbeiten zu leisten haben."

Die Idee, für welche die Verfasser hier eintreten, ist gut, wenn auch nicht neu. Nicht nur „rechnen", sondern auch „berechnen" sollen

die Volksschüler, nicht nur Aufgaben „lösen", sondern auch Aufgaben „bilden" lernen sollen sie. Überhaupt: Die Selbsttätigkeit soll im Volksschulrechenunterrichte planmäßiger und eindringlicher geweckt und gepflegt werden, als es (leider!) meistens der Fall ist. Wie sich die Verfasser dieses in der Ausführung denken, zeigt ihr Büchlein. Es bringt 20 Hauptaufgaben: 1. Vorteilhafte Verwertung landwirtschaftlicher Erzeugnisse. (Landwirt Meier will feststellen, wie er die Erträge seiner Felder und Wiesen am besten verwerten kann.) 2. Empfiehlt es sich, in den Familien kleinere Maschinen anzuschaffen? 3. Düngstoffe. (Landmann Müller will einen Acker mit Roggen bestellen. Er hat 5 Fuder Stallmist zu 300 kg auf denselben gebracht. Welche künstlichen Düngmittel wird er dem Acker noch geben müssen, um auf eine gute Ernte rechnen zu können?) 4. Reinertrag eines Kartoffelfeldes. (Der Landwirt Vedder im Sauerlande hat einen Acker, 50 Ar groß, für 12 M. pro Ar gekauft. Er erntete im ersten Jahre 160 Ztr. Kartoffeln, die er zu 2 M. pro Ztr. verkaufte. Es soll der Reinertrag des Ackers berechnet werden!) usw. usw. Jeder Aufgabe folgt eine Anleitung zur Behandlung, und hierdurch vor allem zeigen die Verfasser, was sie wollen. Freilich auch, daß sie oft zuviel wollen! Denn, wenn z. B. bei der 3. Aufgabe das Wesentliche der ganzen Düngerlehre herangezogen wird, wenn als Bestandteile des Roggens Stickstoff, Phosphorsäure, Kali und Kalk bis auf drei Dezimalen berücksichtigt und für Körner, Stroh und Spreu berechnet werden, wenn die Zusammensetzung des Stallmistes und der künstlichen Düngmittel in demselben Umfange hinzukommt, so ist das des Guten sicher zuviel. Sieht man sich das Ganze aber noch genauer an, so stellen sich weitere gewichtige Bedenken ein. Das Rechnen tritt hier so stark gegen die umfänglichen sachlichen Besprechungen zurück, daß es als Anhängsel erscheint. Und so könnte es schließlich kommen, daß die Kinder vor lauter „Berechnen" das „Rechnen" verlernten. Auch kann nicht zweifelhaft sein, daß die Aufgabenbildung nur unter ausgiebigster Beteiligung des Lehrers zustande kommt. Denn einerseits übersieht der Schüler so umfängliche Gebiete wie hier nicht in solchem Maße, daß er die entscheidenden Sachen und Sachverständnisse selbständig zu bestimmen vermöchte, anderseits verfügt er in den allermeisten Fällen nicht über die zugehörigen Zahlen und Zahlverhältnisse. Was aber bleibt dann übrig? Nicht mehr als das, was tüchtige Rechenlehrer schon jetzt im Anschlusse an Rechenbücher mit guten „angewandten" Aufgaben (also nicht nur „eingekleideten", wie die Verfasser sich ausdrücken) tun: Sie stellen ein Ziel auf (das mit den Aufgaben der Verfasser sich deckt) und überlegen mit den Schülern zusammen, was man wissen muß und wie zu verfahren ist, um dieses Ziel zu erreichen. Mögen dann immerhin die Aufgaben die zur Ausrechnung erforderlichen Zahlwerte enthalten, das Lehrverfahren, welches die Verfasser als das beste bezeichnen, läßt sich auch mit ihnen in Verbindung bringen. Es mag ja sein, daß die den Verfassern bekannten Rechenbücher Aufgaben enthalten, welche „noch immer nach Inhalt und Form nicht den Aufgaben des Lebens entsprechen". Aber es gibt auch Rechenbücher, denen man solches nicht nachsagen darf. Und so behaupten die Verfasser sicher zu viel, wenn sie für die Tatsache „das Volk rechnet zu wenig" einzig und allein die derzeitigen Rechenbücher verantwortlich machen. Wer aber zu viel behauptet, der behauptet im Grunde eigentlich nichts. Damit soll das Verdienstliche der Arbeit der Verfasser durchaus nicht herabgedrückt werden. Es besteht zunächst darin, daß sie erneut und in über-

zeugender Weise einen Punkt hervorheben, der nicht übersehen werden darf, wenn der Rechenunterricht die ihm gestellte Aufgabe vollinhaltlich lösen soll. Und es besteht weiter darin, daß sie eine für ländliche Schulen in Gegenden, in denen die Landwirtschaft noch vorherrscht, bestimmte, gut ausgewählte und gut geordnete Stoffsammlung bieten. Das Büchlein verdient daher Beachtung.

3. **Heinrich Räther**, Rektor, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. I. Teil: Die Zahlreihen 1 bis 10, 1 bis 20 und 1 bis 100. 120 S. — II. Teil: Die Zahlenreihen 1 bis 1000 und 1 bis 1000000 und die mehrfach benannten Zahlen. 207 S. — III. Teil: Die Bruchrechnung im Zusammenhange und die bürgerlichen Rechnungsarten. 366 S. 3., verb. u. verm. Aufl. Breslau 1904, E. Morgenstern. Geb. 7,25 M.

Dieses Handbuch ist eins der besten, die wir gegenwärtig besitzen. Die neue Auflage zeigt die bessernde Hand in einer Reihe von Berichtigungen und zeitgemäßen Ergänzungen. Die Ausstattung des Buches ist eine sehr gute, der Preis ein angemessener.

4. **Karl Teupser**, Lehrer, Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichts. IV. Teil. Die Dezimal-, Bruch- und Schlußrechnung. 132 S. Leipzig 1904, A. Hahn. 1,60 M.

Im vorigen Jahresberichte wurden der 2. und 3. Teil besprochen und empfohlen. Diese Empfehlung darf nun auch auf den vorliegenden 4. Teil übertragen werden. Denn er ist nach denselben bewährten Grundsätzen wie jene bearbeitet und bietet eine reiche Fundgrube zur Bildung angewandter Rechenaufgaben für Schüler des 5. und 6. Schuljahrs. Der Verfasser stellt dem Rechenunterrichte nach seiner sachlichen Seite vorwiegend die Betrachtung der wirtschaftlichen Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens zur Aufgabe. Hier heißt es: „Der dem Kinde am nächsten liegende Wirtschaftskreis, in dem es sich täglich zum Teil nicht bloß als stummer Zuschauer, sondern auch handelnd bewegt, ist die Hauswirtschaft der Familie. Sie war auf der Unterstufe (Teil I—III) vorwiegend der sachliche Interessenkreis, der für die Entwicklung des Zahlen-, Zeit-, Raum- und Wertvorstellens die lebendigsten und wirksamsten Impulse zu rechnenden Erwägungen gab. Außerdem gab die Erweiterung des Gesichtskreises auf Heimatort und Heimatland dem Rechnen weitere Beziehungspunkte. Der Wirtschaftskreis des Hauses war aber bisher nur als Konsument wirtschaftlicher Güter in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt worden. Der naturgemäße Fortschritt wird der sein, ihn auch als Produzent wirtschaftlicher Güter zu betrachten. Als solcher erscheint er im kleinbürgerlichen Erwerbsleben, im handwerksmäßigen Gewerbebetrieb mit direktem Kundentausch . . . Die Arbeitsgebiete des kleinbürgerlichen Erwerbslebens, die in engster Beziehung stehen zur wirtschaftlichen Förderung der Familiengemeinschaft, werden deshalb der sachliche Interessenkreis sein, dem sich der Rechenunterricht auf der Mittelstufe zuwendet. Vom Familienkreise her lenkt sich der Blick auf die Berufskreise . . . Der Rechenunterricht wird dadurch ein Glied der Arbeitskunde."

Zu diesem sachlichen Interessenkreise wird die fortschreitende Entwicklung der Zahlreihe und der Zahlverhältnisse in Beziehung gesetzt: Dezimalzahlen, Bruchzahlen und Schlußrechnung. Die Dezimalzahlen treten in Verbindung mit den dezimalen Münzen, Maßen und Gewichten auf. Die Bruchzahlen schließen sich den nichtdezimalen Zeit- und Zählmaßen an. Die Schlußrechnung greift in alle Arbeitsgebiete des Erwerbslebens ein.

Das vollzieht sich alles in guter Auswahl und Anordnung bis auf einen Punkt: Die Mitverwendung der **Bruchzahlen** bei den dezimalen Münzen, Maßen und Gewichten. Diese ist zu beanstanden. Einesteils, um die Eigenart der dezimalen Währungen nicht zu verwischen, andernteils, weil an dieser Stelle kein praktisches Bedürfnis dafür vorliegt. Daß die Verbindung der Bruchzahlen mit den dezimalen Währungen möglich ist und daß im gewöhnlichen Verkehre Halbe und Viertel mit ihnen auch öfter verbunden werden, ist für die Schule noch kein Grund, sie zu lehren. Zumal hier, wo es sich um Einführungen handelt.

5. **Max Wagner**, Lehrer, Zifferntafel „Unerschöpflich". Hunderte von Übungen, Hunderttausende von Aufgaben auf einem Karton von 200 qcm. Für Kopf- und Tafel-, Zahlen- und Ziffernrechnen, Rechnen mit reinen und mit benannten, mit ganzen und mit gebrochenen Zahlen, alle Zahlenräume und die bürgerlichen Rechnungsarten, Schule und Haus, Lehrer und Schüler. 32 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 60 Pf.

Rechentafeln hat es schon seit langer Zeit gegeben. Es sei nur an die schiebbare Ziffertafel von Dürre, an die Zifferstäbe von Goltzsch u. a. erinnert. (Hartmann, Handbuch. 3. Aufl. S. 364 flg.) Die hier angezeigte Ziffertafel (so ist sprachlich richtiger zu setzen!) ist aber vielseitiger und ausgiebiger als alle ihre Vorläufer, dabei leicht verständlich und leicht zu handhaben. Das Begleitschriftchen verbreitet sich ausreichend über dieselbe und leitet zu ihrem Gebrauche an. Sein (einem Inhaltsverzeichnisse gleichkommender) Titel besagt nicht zuviel.

b) Aufgabensammlungen.

6. **K. O. Beetz**, Bezirksschulinsp., Einheitliche Rechenaufgaben für Stadt- und Landschulen. Osterwieck, A. W. Zickfeldt. 1. Heft: 1. u. 2. Schuljahr. Die Grundrechnungen mit den Zahlen im Hundertkreise. 52 S. 25 Pf. 2. Heft: 3. u. 4. Schuljahr. Die Grundrechnungen in der aufsteigenden Zahlen- und Ziffernordnung. 66 S. 30 Pf. 3. Heft: 5. u. 6. Schuljahr. Die Grundrechnungen mit ganzen und gebrochenen Größenzahlen. 72 S. 35 Pf. 4. Heft: 7. u. 8. Schuljahr. Die bürgerlichen Rechnungsarten im Rahmen der wirtschaftlichen Verhältnisse. 95 S. 40 Pf.

Der Verfasser ist den Lesern des Jahresberichts als Rechenmethodiker bekannt. Was ihn veranlaßt hat, der Methodik des Rechnens seit Jahrzehnten seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, spricht er kurz auf einer Umschlagseite der vorliegenden Hefte aus: „Die Überzeugung, daß das Wesen der Sache bisher nicht genügend erkannt wurde und demgemäß der Rechenunterricht zum guten Teil auf Abstraktionen und Reflexionen, auf Mechanismus beruht. An Stelle von Wort, Zeichen- und Gedächtniskram durchweg wirkliche Anschauung zu setzen, scharfe Vorstellungen zu bilden, und alles, Baustein auf Baustein, zu einem in sich begründeten, einheitlichen Gedankengebäude zusammenzuschließen — diese Aufgabe habe ich mir zielbewußt gesetzt, und berufene Methodiker werden entscheiden, wieweit die Lösung gelungen ist . . . Die ausgefahrenen Geleise hier und da auszubessern, hielt ich für zwecklos. Meine Ansicht über das Wesen der Zahl weicht von den herrschenden Meinungen soweit ab, daß ich nur auf neuen Bahnen das gesteckte Ziel erreichen konnte."

Das sind jedenfalls „schneidige" Worte. Wer so redet, muß seiner Sache sehr sicher sein. Und der Leser darf erwarten, daß also angekündigte Rechenhefte nach Inhalt und Form etwas noch nie Dagewesenes bringen. Es ist uns aber recht sonderbar ergangen: Trotz wiederholter Durchsicht der Hefte und Vergleichung derselben mit andern Rechenheften konnten wir „neue Bahnen" darin nicht entdecken. Denn gewisse Äußer-

lichkeiten und Ausdrücke, die anderwärts fehlen, können doch nicht ausschlaggebend sein. Auch vereinzelte geringe Abweichungen in der Stoffanordnung nicht. Von der Stoffauswahl, welcher festbestimmte Grenzen gezogen sind, ganz zu schweigen. Der Verfasser hat dieses schließlich auch wohl selbst erkannt. Denn er verweist auf seine im gleichen Verlage erschienene „Anleitung für einen einheitlichen Rechenunterricht“ und fügt hinzu: „Ebenso ist für alle Lehrer, die einen freundlichen Versuch mit meinen ‚Rechenaufgaben‘ machen wollen, die Bekanntschaft mit der ‚Anleitung‘ unbedingte Voraussetzung; denn die wesentlichen Unterschiede, die die dargebotene Methode von den hergebrachten Verfahren aufweist, sind aus den Aufgaben selbst nicht genügend zu erkennen.“

Und so wären denn auch wir auf diese „Anleitung“ angewiesen, um die in den Heften gebotenen „neuen Bahnen“ ausreichend erkennen und gebührend würdigen zu können. Leider ist sie uns nicht mit vorgelegt worden. Wir müssen es also bei dem Gesagten einstweilen bewenden lassen. Denn die Rechenhefte „für sich“ zu beurteilen, damit dürfte weder den Lesern des Jahresberichts, noch dem Verfasser — nach seinen Worten zu schließen — gedient sein. Dieses aber um so mehr, als sich bei der Niederschrift des Vorstehenden herausstellt, daß soeben eine zweite verbesserte Auflage der Rechenhefte erschienen ist. —

7. **W. Behrens**, Rektor und **Fr. Witte**, Seminarlehrer, Rechenbuch für die Volksschule. Ausgabe C des Rechenbuches von Bosse in 7 Heften. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. 1. Heft: Rechenfibel, umfassend die Zahlen von 1 bis 20. 24. S. 15 Pf. 2. Heft: Die vier Grundrechnungen im Zahlenraume von 1 bis 100. 32 S. 20 Pf. 3. Heft: Die vier Grundrechnungen im Zahlenraume von 1 bis 1000. 40 S. 20 Pf. 4. Heft: Die vier Grundrechnungen im unbegrenzten Zahlenraum. Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen bei Zeit-, Zähl- und Papiermaßen. 48 S. 25 Pf. 5. Heft: Die vier Grundrechnungen mit mehrfach benannten Zahlen in Verbindung mit den wichtigsten Übungen aus der Bruchrechnung. 64 S. 30 Pf. 6. Heft: Bruchrechnung. Schluß-, Prozent- und Zinsrechnung. Aufgaben aus der Raumlehre. 72 S. 30 Pf. 7. Heft: Die bürgerlichen Rechnungsarten. Wichtige Gebiete des praktischen Lebens. Aufgaben aus der Raumlehre. 80 S. 40 Pf.

Den Heften fehlt jedes begleitende Wort. Man kann also nicht wissen, ob sie etwas Besonderes für sich in Anspruch nehmen, wie die vorigen. So müssen sie wohl für sich selbst sprechen.

Heft 1 bietet seinen Stoff in der hergebrachten Weise in nackten Ziffer- und einigen eingekleideten Aufgaben. Die der Einführung der Grundzahlen beigefügten Fingerbilder sind eine Geschmacksverirrung. Sie bleiben in der nächsten Auflage also besser weg. Ebenso der Name „Rechenfibel“ auf der Titelseite, gegen den seinerzeit schon der alte Bartholomäi im Jahresberichte eiferte.

Heft 2 bringt zunächst Wiederholungsaufgaben, dann Aufgaben mit reinen und gemischten Zehnern bis 100. Zuerst Additions- und Subtraktions-, dann Multiplikations- und Divisionsaufgaben, die Division als Enthaltensein und Teilen genommen. Alles in üblicher Weise. Die Rechenfälle der Addition und Subtraktion hätten freilich noch besser geordnet auftreten sollen. Auch ist der wichtige Fall $41 + 9$, $42 + 8$ usw. mit seiner Umkehrung $50 - 1$, $50 - 2$ usw. nicht genügend beachtet, bezw. an falscher Stelle behandelt worden. Bei der sonstigen mathematischen Richtigkeit der Aufgaben hätte auch der Multiplikand stets voranstehen sollen, in den Einmaleinsfällen also die Reihenzahl. Für „Enthaltensein“ setzt man besser „Messen“, da es anschaulicher

abgeleitet und dem sprachlichen und mathematischen Ausdrucke (geteilt durch, gemessen durch) mehr entspricht. Die eingekleideten Aufgaben sind minderwertiger Art.

Heft 3 macht mit der Zahlreihe 1—1000 bekannt und führt die einzelnen Rechenfälle in der Reihenfolge der vier Grundrechnungsarten in guter Ordnung vor, berücksichtigt Münzen, Maße und Gewichte, bringt annehmbare eingekleidete Aufgaben und führt die Bruchzahlen ein. Letzteres ist die schwächste Stelle des Heftes, da es in wenig anschaulicher Weise und ohne Zusammenhang mit den übrigen Stoffen geschieht. Die dezimale Schreibweise, die näher lag als die Bruchzahlen, bleibt unberücksichtigt.

In Heft 4 stören die außer Zusammenhang mit den vorausgehenden und nachfolgenden Stoffen stehenden Aufgaben mit Bruchzahlen, während die dezimale Schreibweise noch immer ferngehalten wird.

Heft 5 bringt endlich die dezimale Schreibweise (in Verbindung mit den vier Grundrechnungsarten mit mehrfach benannten Zahlen). Zwischenhinein treten aber überall Aufgaben mit Bruchzahlen in buntester Mischung. Und so entsteht schließlich ein ziemlich verworrenes Geglieder, dem beizukommen Lehrern und Schülern schwerfallen muß.

Heft 6 leidet noch mehr unter dem Durcheinander von Bruch- und Dezimalzahlen, oder — wie man mit den Verfassern sich ausdrücken muß — Brüchen und Dezimalbrüchen. Die Verfasser gehören zu denen, welche nichts von Dezimalzahlen wissen mögen, aber auch nichts von einem Nacheinander, und so bieten sie das methodisch an letzter Stelle stehende Neben- und Durcheinander. Die im Hefte in zusammenhängenden Gruppen auftretenden angewandten Aufgaben sind zum Teil recht gute.

Heft 7 bringt Schluß-, Durchschnitts- und Prozentrechnungen mit nach Sachgebieten geordneten Aufgaben, berücksichtigt die staatlichen Versicherungen und die Wissensfächer der Schule. Das geschieht in der üblichen Weise. Stoffauswahl und Stoffanordnung innerhalb der einzelnen Sachgebiete tragen neueren Forderungen Rechnung. Die Ausstattung der Hefte ist eine gute, ihr Preis ein mäßiger.

8. **Johann Doiwa**, Übungsschullehrer, Rechentaschenbuch des Lehrers. Eine Aufgabensammlung fürs mündliche und schriftliche Rechnen. 5. Heft. Für die drei letzten Schuljahre. 154 S. Wien 1904, A. Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 2 M.

Die ersten vier Hefte sind im vorigen Jahresberichte eingehender besprochen worden. Das vorliegende fünfte Heft ist nach denselben Grundsätzen wie jene bearbeitet, behandelt fortschreitend die höheren Rechenfälle der Volks- und Bürgerschule und bringt insbesondere auch zahlreiche geometrische Aufgaben.

9. **G. Kentenich**, Schulrat und Schulrat **F. Kreutz**, Kreisschulinsp., Aufgabenhefte für den Rechenunterricht in der Volksschule. Düsseldorf 1903, L. Schwann. 1. Heft (Rechenfibel!): Übungen in der Zahlenreihe von 1 bis 100. 245. Aufl. 64 S. 40 Pf. 2. Heft: Übungen in der Zahlenreihe von 1 bis 1000 und 1 bis 1000000. 304. Aufl. 79 S. 40 Pf. 3. Heft: Das Rechnen mit Dezimalzahlen und mit gemeinen Brüchen. 225. Aufl. 64 S. 40 Pf. 4. Heft, Ausgabe A: Die Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens. Für die Oberstufe der mehrklassigen Volksschule und für Fortbildungsschulen. 135. Aufl. 125 S. 75 Pf. 4. Heft, Ausgabe B: Dsgl. Für die Oberstufe der ein- und zweiklassigen Volksschule. 88. Aufl. 87 S. 40 Pf.

Wenn ein Rechenbuch so viele Auflagen erlebt, wie das vorliegende, muß es sich wohl brauchbar erwiesen haben. Es liegt dann auch keine

Veranlassung vor, es wie einen Neuling zu behandeln, sondern es genügt, einfach zu fragen: Wie kommst du zu den vielen Auflagen? Selbstredend wirken dabei günstige örtliche und persönliche Verhältnisse mit. Sie reichen aber nicht aus. Und so darf man wohl annehmen, daß es auch Umfang, Inhalt und Form des vorliegenden Rechenbuches waren, welche seinen Erfolg mit herbeiführen halfen. Sehen wir zu, wie es damit steht.

Heft 1, für das 1. und 2. Schuljahr bestimmt, zerlegt seinen Stoff in die drei Stufen: 1—10, 1—20 und 1—100. Die ersten beiden Stufen zeigen den üblichen Gang, berücksichtigen alle Grundrechnungsarten, führen bereits die Bruchform (als Division) ein und bringen verhältnismäßig viele, wenn auch nur schematische eingekleidete Aufgaben. Die dritte Stufe schreitet bis zur 100 fort, läßt aber nur Einer addieren und subtrahieren, bringt das Einmaleins und Einsineins bis zum Zehnfachen, führt Mark und Pfennig, Meter und Centimeter, Hektoliter und Liter, dazu die Zeitmaße ein, zieht fortgesetzt die Bruchform (als Division) heran und fügt zahlreiche eingekleidete Aufgaben, die auch inhaltlich zusammenhängende Gruppen bilden, hinzu.

Heft 2 vollendet zunächst die Behandlung der Reihe 1 bis 100 durch Addition und Subtraktion zweistelliger Zahlen und Erweiterung der Reihen über das Zehnfache hinaus, geht dann zur Reihe 1 bis 1000 (4. Stufe) und schließlich zur Reihe 1 bis 1000000 (5. Stufe) über. Die Rechenfälle treten in richtiger Folge auf, die noch ausstehenden Sorten werden nach und nach eingeführt und verwertet. Im Gegensatze zu dem Rechenbuche von Behrens und Witte erfolgt schon hier (auf der 4. Stufe) die Einführung der dezimalen Schreibweise. Doch fällt auf, daß die eingekleideten Aufgaben sich selten zu Gruppen zusammenschließen. Meist tritt in ihnen ein leidiges Sachallerlei zutage.

Heft 3 bringt eine im ganzen wohlgelungene Behandlung der Dezimalzahlen vor den Bruchzahlen, in welche freilich der kleine Abschnitt auf Seite 18 (wahrscheinlich ein Rest aus einer älteren Auflage) nicht passen will. Es folgen Aufgaben aus der Raumlehre, denen sich weiterhin eine kurze aber ausreichende Behandlung der Bruchzahlen (gemeinen Brüche) anschließt. Die beieinanderstehenden eingekleideten Aufgaben zeigen leider auch hier keinen oder wenig innern Zusammenhang.

Heft 4 zerfällt in eine größere Ausgabe A und eine kleinere Ausgabe B. Beide enthalten außer der Zeitrechnung vorwiegend Schluß- und Prozentrechnungen, Versicherungs- und Raumberechnungen. Sachgebieten im strengeren Sinne begegnen wir auch hier nicht. Der Zusatz bei Ausgabe A: „für Fortbildungsschulen" kann nicht ernst gemeint sein. Denn Fortbildungsschüler bedürfen anderer Kost als Volksschüler.

Nach diesem mag sich nun der Leser die oben gestellte Frage selbst beantworten.

Die Ausstattung der Hefte ist eine recht gute (sie sind gebunden), ihr Preis ein mäßiger.

10. **G. Kentenich**, Schulrat und Schulrat **F. Kreutz**, Kreisschulinsp., Antworten und Lösungen zu den Aufgabenheften für den Rechenunterricht in der Volksschule. Zugleich Methodik. Düsseldorf 1904, L. Schwann. Heft 1. 2., veränderte Ausgabe des Werkchens „Unterrichtliche Behandlung der grundlegenden Rechenübungen" von Schulrat F. Kreutz. 88 S. 1 M. Heft 2. 40 S. 60 Pf. Heft 3. 43 S. 60 Pf. Heft 4 A. 92 S. 1,20 M. Heft 4 B. 68 S. 80 Pf.

Von diesen Heften, welche zu den vorher angezeigten Aufgabenheften

gehören, bringt namentlich das erste gute methodische Bemerkungen. Sie werden den Anfängern im Lehramte besonders willkommen sein. Die Schlußbemerkung aber sollte sich jeder Rechenlehrer einprägen: „Der grundlegende Rechenunterricht wird nur dann seinem Zwecke und seiner Bedeutung entsprechen, wenn beim Schüler ununterbrochen auf unmittelbare Anschauung, klare Erfassung des Dargebotenen, selbsttätige Übung, geistige Beweglichkeit und Gewandtheit in der praktischen Anwendung des Erlernten hingearbeitet wird. Zum sichern Erfolge ist dann nur noch in letzter Reihe erforderlich: Übung, nochmals Übung und wiederum Übung. Regeln wenig und kurz, Beispiele klar und praktisch, Übung lange und oft!"

Die übrigen 4 Hefte enthalten neben den Ergebnissen der Aufgaben nur vereinzelte kurze methodische Bemerkungen und sachliche Erläuterungen.

11. Prof. F. **Müller**, Oberlehrer und Dr. O. **Schmidt**, Oberlehrer, Rechenbuch für höhere Mädchenschulen. Teil I: Für die vier unteren Klassen. Bearb. von Hedwig Güthlein, Lehrerin und F. Segger, Lehrer. Leipzig 1904, B. G. Teubner.

Heft 1: Zahlenkreise von 1 bis 10, von 1 bis 20 und zum Teil von 1 bis 100. 50 S. 60 Pf. Heft 2: Zahlenkreise von 1 bis 100 und zum Teil von 1 bis 1000. 58 S. 60 Pf. Heft 3: Zahlenkreis von 1 bis 1000 und seine Erweiterung bis zu den Millionen. 50 S. 60 Pf. Heft 4: Grundrechnungsarten im unbegrenzten Zahlenraum. Einführung in das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen. 52 S. 60 Pf.

Der hier vorliegende I. Teil eines Rechenbuches für höhere Mädchenschulen gehört zu den besseren Arbeiten, welche in den letzten Jahren unter diesem Titel erschienen sind. Das Streben, die Eigenart der Mädchenschulen zu berücksichtigen, tritt darin überall zutage. Besonders in den angewandten Aufgaben. Gegen die Stoffverteilung auf die einzelnen Schuljahre ließe sich freilich mancherlei einwenden. Jedenfalls geht ihnen die für Jahrespensen wünschenswerte Einheit ab. Ein neues Gebiet beginnt und endet man besser im Laufe eines Schuljahres, als daß man es teilt. Im ersten Jahre bis zur 100 aufzusteigen, ist weder nötig, noch nützlich. Man mache bei 20 Halt, behandle hier die Überschreitung des Zehners durch Addition und Subtraktion mit (anstatt, wie die Verfasser, später) und übe, übe, übe! Das gibt den besten Untergrund für die nachfolgenden Schuljahre, verhilft den kleinen Mädchen zur Rechenfertigkeit, die sie erfreut, da mit ihr das Kraftgefühl, das Gefühl des Könnens, wächst. Für das zweite Schuljahr bleibt dann die volle Behandlung der Zahlreihe 1 bis 100. Gerade genug für ein Schuljahr, wie der Kundige weiß. Und in den beiden nächsten Schuljahren folgen die noch übrigen Schritte: Bis 1000 und darüber hinaus.

Auch sonst ist in den Heften in manchen Punkten die Einheitlichkeit zu vermissen. So z. B. in den Darstellungsformen. In den Multiplikationsaufgaben findet in den ersten drei Heften das schräge Kreuz, im 4. Hefte der Punkt Verwendung. In derselben Verteilung steht anfangs der Multiplikator voran, später der Multiplikand. In den Aufgaben für schriftliche Multiplikation wird erst der Multiplikator unter, dann rechts neben den Multiplikanden gesetzt. Da die spätere bessere (weil richtigere) Form keine größeren Schwierigkeiten als die minderwertige bietet, so ist es methodisch falsch, letztere vorauszuschicken.

Wunder nimmt es auch, daß sich die Herausgeber nicht entschließen konnten, die dezimale Schreibweise für die dezimalen Währungen (wenig-

stens im 4. Hefte) einzuführen. Das beeinflußt namentlich auch die angewandten Aufgaben recht ungünstig. Doppelwerte, wie sie die Wirklichkeit doch zumeist bringt, werden darin fast ängstlich vermieden. Wer bis 1000 rechnet, dem bereiten Ausdrücke, wie z. B. 3,25 M. (gelesen: 3 Mark 25 Pfennig), keine Schwierigkeiten. Er versteht sie und kann damit rechnen.

Die Ausstattung der Hefte ist die anerkannt gute Teubnersche. Der Preis könnte niedriger sein.

12. **O. Thieme** u. **A. Schlosser**, Seminaroberlehrer, Rechenübungen für Volksschulen. Ausgabe A in 6 Heften. Dresden 1904, A. Huhle. 1. Heft: Zahlenraum von 1 bis 20. 77., umgearb. u. verm. Aufl. 56 S. 20 Pf. 6. Heft: Wiederholungen und Ergänzungen von A. Schlosser. 30., umgearb. Aufl. 60 S. 25 Pf.

Das Rechenwerk, von welchem hier zwei Hefte vorliegen, wird besonders in Schulen des Königreichs Sachsen benutzt. Es hat seit seinem ersten Erscheinen im Jahre 1878 mancherlei Wandlungen zu verzeichnen. Veranlassung dazu gaben namentlich die seit dem Jahre 1885 erscheinenden, neue Bahnen einschlagenden Hartmann-Ruhsamschen Rechenbücher. Wie die Titel der beiden vorliegenden Hefte besagen, hat neuerdings wieder eine Umarbeitung stattgefunden. Da sich nur dann, wenn sämtliche Hefte vorliegen, beurteilen läßt, ob diese neueste Umarbeitung einen methodischen Fortschritt bringt, so muß die Vorlage der übrigen Hefte zunächst noch abgewartet werden.

13. **Wilhelm Zemke**, Lehrer, Das Rechnen der Volksschule. Eine Sammlung von Aufgaben, zusammengetragen, bearbeitet und teilweise mit vollständigen Auflösungen versehen. In 3 Heften. Leipzig 1905, K. Merseburger.
1. Heft (3. u. 4. Schuljahr). 48 S. 25 Pf. 2. Heft (5. u. 6. Schuljahr). 48 S. 25 Pf. 3. Heft (7. u. 8. Schuljahr). 70 S. 50 Pf. Für gebundene Exemplare jedes Heft 12 Pf. mehr.

Das Vorwort beginnt: „Außer besonderen Beweggründen sind bei Abfassung des Rechenbuchs folgende allgemeine Gesichtspunkte maßgebend gewesen." Hiernach hat der Verfasser gerade das für den Leser Wissenswerteste verschwiegen. Denn wer die Unzahl der vorhandenen Rechenbücher abermals vermehren will, hat vorerst zu sagen, weshalb er dieses beabsichtigt. Statt dessen beschränkt sich der Verfasser auf einige Bemerkungen, die in der Hauptsache nur besagen, wie er sich die unterrichtliche Behandlung von Rechenaufgaben überhaupt denkt. Also auf Bemerkungen, die im Anschlusse an jedes beliebige Rechenbuch hätten gegeben werden können. Daß das neue Rechenbuch etwas brächte, was gegenüber bereits vorhandenen Rechenbüchern als Fortschritt gelten dürfte, ist nicht zu finden. Dagegen wärmt es mancherlei Abgestandenes wieder auf. So z. B. die Beigabe zahlreicher vollständiger Auflösungen. Sehr rückständig sind auch die „angewandten" Aufgaben des Buches. Die meisten derselben sind nichts weiter als dürftige Einkleidungen von Zahlen und Zahlverhältnissen, wie sie jeder Rechenlehrer, so darf angenommen werden, mit Leichtigkeit im Bedarfsfalle sofort selbst bilden kann. Dazu steckt der Verfasser auch noch tief im „Sachallerlei". Auf Seite 39 des ersten Heftes führt er z. B. seine Schüler in 9 Aufgaben durch folgende Gebiete: Eisenbahnfahrt, Soldatenlöhnung, Schafwolle, Schreibhefte, Zigarrenspitzen, Geldverteilung, Getreidemühle, Ausgabe einer Geldsumme, Steuereinnahme! Rückständig ist ferner das Neben- und Durcheinander von Dezimal- und Bruchzahlen usw. usw.

Die äußere Ausstattung der Hefte ist eine gute, der Preis ein angemessener.

II. Für Lehrerbildungsanstalten.

14. Prof. **Ludwig Baur**, Rechenbuch in Aufgaben und Auflösungen für Lehrerbildungsanstalten sowie zum Selbstunterricht. 3., umgearb. Aufl. VIII u. 256 S. Stuttgart 1904, J. F. Steinkopf. 3,80 M.

Das Buch ist zunächst für württembergische Präparandenschulen mit 3 Bildungsjahren bestimmt. Es darf als Lehrbuch der Arithmetik für diese gelten. Sein gesamtes Aufgabenmaterial ist nach dem Grade der Schwierigkeit und der Zusammengehörigkeit geordnet. Jeder Abschnitt beginnt mit leichtern Aufgaben und steigt durch Heranziehung neuer Verhältnisse zu schwierigeren Fällen auf. Seine Stoffe sind: die 4 Grundrechnungsarten mit reinen und benannten Zahlen, Brüche, Dezimalbrüche, Schluß- und Prozentrechnungen, Teilungs- (Gesellschafts-) und Mischungsrechnung. Auswahl und Anordnung des Stoffes zeigen also das herkömmliche Gepräge. Es fehlt auch das Neben- und Durcheinander von Dezimalzahlen und Brüchen nicht. — Wenn Seite 10 steht: 5×6 M. = 30 M., so entspricht das weder psychologischen, noch mathematischen Forderungen, denn diesen zufolge hat der Multiplikand stets vorauszugehen. So sind auch die Auflösungsformen der Schlußrechnung zu beanstanden. Z. B. auf Seite 75:

„Bedingungssatz: 10 m kosten 65 M.
Fragesatz: 17 „ „ ? „

$$\frac{65 \cdot 17}{10} \text{ M.}$$
$$= \frac{13 \cdot 17}{2} \text{ M.}$$
$$= 110\tfrac{1}{2} \text{ M.}$$

Man spricht: Gefragt ist nach Mark; schreibe 65 M.; soviel Mark kosten 10 m; 1 m kostet 10 mal weniger Mark; nämlich $^{65}/_{10}$ M. und 17 m (derselben Ware) kosten 17 mal mehr als 1 m oder $\frac{65 \cdot 17}{10}$ M.

Dafür ist zu setzen:
$$\frac{65 \text{ M.} \cdot 17}{10} = \frac{13 \text{ M.} \cdot 17}{2} = 110{,}50 \text{ M.}$$

Und es darf auch nicht heißen: „1 m kostet 10 mal weniger Mark," sondern: „10 mal so wenig" oder „den 10. Teil"; nicht: „17 m kosten 17 mal mehr als 1 m," sondern: 17 m kosten 17 mal soviel wie 1 m" oder „17 m kosten das 17 fache von 1 m".

Man sage nicht, daß das „Kleinigkeiten" oder „Nebensachen" seien. Für den Anfänger gibt es überhaupt keine solchen und für den künftigen Lehrer erst recht nicht.

Die Zinsrechnung (S. 127 f.) wird mit einer allgemeinen Einleitung begonnen, in welcher k, p, z, n auftreten und alle möglichen Fälle erörtert werden. Den nachfolgenden „Aufgaben" geht ein nach „Bruchsatz", „Kettensatz" und „Welscher Praktik" gelöstes Musterbeispiel voraus. Die Aufgabe dazu lautet: „Welchen Zins tragen 4725 M. Kapital zu 4% in $^2/_3$ Jahren?" Die Auflösung (nach Bruchsatz) ist:

	M. Kap.	Mon.	M. Zins
Bedingungssatz:	100	12	8 „
Fragesatz:	4725	8	x „

$$x = \frac{4 \cdot 4725 \cdot 8}{100 \cdot 12} \text{ M.} = 126 \text{ M. Zins.}$$

Das ist die althergebrachte Art, solche Aufgaben zu lösen. Aber sie ist doch mehr umständlich als gründlich. Dabei für Anfänger (besonders

Volksschüler) nicht so leicht verständlich, wie mancher glaubt. Und noch umständlicher sind „Kettensatz" und „Welsche Praktik". Weshalb da nicht die einfachste, klarste und überall anwendbare Lösung mit dem Schlusse über 1 % lehren? Im vorliegenden Falle hätte man dann ohne weiteres erhalten:

47,25 M. · 4 · $^2/_3$ = 15,75 M. · 8 = 126 M. (4725 M. tragen zu 1 % 47,25 M., zu 4 % davon das 4fache und in $^2/_3$ Jahren davon wieder das $^2/_3$fache.)

Das ist so leicht, daß es die Schüler sehr bald ohne weiteres aus der Aufgabe ablesen und niederschreiben können.

So ließe sich noch manches Rückständige aus dem Buche anführen. Doch dazu ist der Jahresbericht schließlich nicht da. Und deshalb nur noch dieses: Lehrbücher für künftige Lehrer müssen im vollen Sinne des Wortes methodische sein, d. h. die für sie maßgebenden wissenschaftlich-systematischen Forderungen müssen sich bewährten pädagogischen (insbesondere psychologischen) Gesichtspunkten unterordnen. Denn wenn der Stoff zunächst auch hier dazu da ist, durchgearbeitet und angeeignet zu werden, dem künftigen Lehrer soll darüber hinaus doch auch die Art der Darbietung und Aneignung des Stoffes Gewinn bringen, sie soll ihn methodisch schulen.

So bleibt denn für die Verfasser solcher Lehrbücher insbesondere auch die Forderung bestehen: Die neueste Literatur des betreffenden Faches zu studieren! Dazu aber will der Jahresbericht mit verhelfen.

15. **H. Dreßler**, Seminaroberlehrer, u. **W. J. Schüller**, Seminarlehrer, Rechenbuch für Präparandenanstalten. I. Teil: Das Rechnen mit ganzen Zahlen, Dezimalzahlen und gemeinen Brüchen bearb. von W. J. Schüller. IV u. 286 S. Breslau 1904, F. Hirt. 3 M.

Diesem Buche gegenüber befindet sich der Beurteiler in einer eigenartigen Lage: Der Verfasser beurteilt es nämlich im Vorworte selbst. Er sagt: „Als der geistige Urheber und Leiter des Unternehmens erkläre ich, daß es mein Bestreben ist, ein den berechtigten modernen Anforderungen entsprechendes Rechenwerk — vor allem ein selbständiges, originelles — zu schaffen und Gebiete in den Kreis des Rechnens hineinzuziehen, die bisher gar nicht — oder wenigstens sehr dürftig — Beachtung gefunden haben . . . Die vom Verfasser gelieferten Aufgaben sind durchaus selbständig bearbeitet — also original. Für eine Gruppe von Aufgaben, die sich auf das nämliche Sachgebiet beziehen, hat der Verfasser die Bezeichnung **‚Rechenbild'** geschaffen. Die Rechenbilder sind dem vorliegenden Buche eigentümlich, sowohl nach ihrem Inhalt und Umfang, als nach der Anzahl: kein anderes Rechenbuch hat solche Rechenbilder aufzuweisen." Deshalb will er auch „jede Entlehnung aus dem Aufgabenmaterial dieses Buches, sei es eine wörtliche oder inhaltliche, öffentlich rügen," bezw. die „Interessen gegenüber Plagiatoren wahrnehmen."

Was bleibt dem Beurteiler nach solcher „Selbsteinschätzung" noch zu tun übrig? Er muß sie gelten lassen oder verwerfen! Dabei läuft er aber Gefahr, dem Schicksale der „Steuerkommissionen" zu verfallen, die es bekanntlich in gewissen Fällen niemandem recht machen können.

Das Bestreben des Verfassers ist: „ein den berechtigten modernen Anforderungen entsprechendes Rechenwerk zu schaffen." Deshalb hat er sich vorgenommen, folgende Grundsätze einzuhalten:

1. eine ausführlichere Ausgestaltung des theoretischen Lehrstoffes als in den gebrauchten Rechenbüchern ähnlicher Tendenz zu bieten;

2. ein reichliches Übungsmaterial zu liefern;

3. den angewandten Aufgaben tatsächliche Zahlen zugrunde zu legen;

4. die sogenannten Rechenvorteile in einem Umfange wie kein anderes Buch dieser Art zu bieten.

Der Verfasser hat auch die Bezeichnung „Rechenbild" für Aufgabengruppen, welche sich auf dasselbe Sachgebiet beziehen, „geschaffen". Er will „selbständig, originell" sein u. dgl. m.

Zu dem allen wäre nun folgendes zu bemerken. „Selbständig, originell" ist das vorliegende Reihenwerk jedenfalls. Aber diese Selbständigkeit und Originalität gereicht ihm nicht immer zum Vorteile. Das Bestreben, den theoretischen Lehrstoff ausführlicher auszugestalten als bisher geschehen, ist gewiß gut. Nur darf dabei die Gründlichkeit nicht zur Umständlichkeit werden. Sehr anzuerkennen ist es ferner, wenn den angewandten Aufgaben tatsächliche Zahlen zugrunde gelegt werden. Der Schüler darf mit solchen „tatsächlichen Zahlen" aber nicht wie hier überschüttet werden, denn jede derselben wiegt schwer und zu ihrer Verarbeitung wird mehr gebraucht, als die Rechenstunden zu geben vermögen. Ja, es liegt sogar die Gefahr vor, daß die 31 „Rechenbilder", der Stolz ihres „geistigen Urhebers", infolge ihres überreichen und bedeutenden Inhalts das Interesse für die anschließenden, meist recht großzahligen Berechnungen abschwächen. Man denke nur daran, wie schlecht in den Geschichtsstunden gerechnet wird. So dürfte hier das Beste der Feind des Guten sein! — Daß sich manche Lehrer und Schüler für Rechenvorteile lebhaft interessieren, ist bekannt. Zu den wesentlichen Stoffen eines Rechenbuches gehören Rechenvorteile aber nicht. Die besten Rechenvorteile sind noch immer die, welche der Schüler beim Rechnen selbständig auffindet und verwendet. —

Als selbständig und originell erachtet der Verfasser jedenfalls auch seine Art, die Zeichensprache der Mathematik zu gebrauchen. Hierin aber verstößt er vielfach gegen feststehende, nicht nur von den maßgebendsten mathematisch-pädagogischen Schriftstellern der Gegenwart anerkannte, sondern auch an sich einwandfreie Darstellungsformen. So z. B. setzt er den Multiplikator stets voran. Weshalb? wird nicht gesagt. Etwa, weil es im täglichen Verkehre meist so geschieht? Was müßte dann aber alles aufgenommen werden, wenn dieser maßgebend wäre! Nein, es ist falsch, den Multiplikator voranzustellen, solange man in jeder der übrigen Grundoperationen die Zahl, an welcher die Operation auszuführen ist (also die Zahl, welche vermehrt, vermindert, geteilt, potenziert, radiziert oder logarithmiert werden soll), voranstellt. Auch leuchtet ein, daß man sich diese Zahl stets zuerst vorstellen muß, wenn operiert werden soll. Es entspricht also durchaus dem natürlichen psychischen Vorgange, wenn in Multiplikationsaufgaben der Multiplikand voransteht. So entspricht es ferner auch „berechtigten modernen Anforderungen" besser, die schriftliche Multiplikation nicht wie der Verfasser mit der Einerstelle, sondern mit der höchsten Stelle des Multiplikators zu beginnen. Denn das schließt sich dem mündlichen Verfahren unmittelbar an und — wird bei der abgekürzten Multiplikation gebraucht, wie der Verfasser zuletzt selbst zugibt (S. 181).

Auch die Deutlichkeit und Bestimmtheit manches Satzes, mancher Erklärung und manches Beweises lassen zu wünschen übrig. Es wurde oben unter anderem auch die Definition von Quersumme beanstandet. Die Definition des Verfassers ist aber keine bessere. Sie lautet: „Die

Summe der Ziffern einer dekadischen Zahl (ohne Rücksicht auf den Stellenwert der Zahlzeichen) nennt man Quersumme der Zahl." Man bedenke: Summe der Ziffern! Als ob Zahlzeichen anders als nach ihrer Anzahl summiert werden könnten! Dazu noch eine Stichprobe. Seite 185 steht: „Ein Bruch ist eine Zahl, welche einen Teil oder mehrere gleichgroße Teile der Einheit bezeichnet." Man bedenke: Teil, einen Teil oder mehrere gleichgroße Teile!

Der Verfasser hat sein Rechenwerk nicht bearbeitet, sondern — „geschaffen", aus dem Nichts durch Schöpferkraft hervorgerufen. Er hat an Stelle des von ihm vorgefundenen „Nichts" (der bereits vorhandenen Bücher ähnlicher Tendenz) ein „Etwas" (sein Buch) gesetzt. Der Berichterstatter, welcher die einschlägige Literatur genau kennt, kann Herrn Schüller nur raten, diese Literatur nochmals recht genau zu studieren, z. B. das im letzten Jahresberichte besprochene Buch von Baltin und Segger, und sich dann eine Umarbeitung seines eigenen Buches vorzunehmen.

Berücksichtigt er dabei auch noch das, was im vorigen Jahresberichte über Lehrbücher für Lehrerbildungsanstalten im allgemeinen, im vorliegenden Jahresberichte aber über sein Buch gesagt worden ist, so kann es ja sein, daß wir dann ein „berechtigten modernen Anforderungen" entsprechendes Schulbuch durch ihn erhalten.

16. **Ernst Engel**, Hilfsbuch für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre. Zum Gebrauch in Lehrerinnenseminaren und in ähnlichen Anstalten. 159 S. Berlin 1904, L. Oehmigkes Verl. 1,60 M.

Der Verfasser sagt: „Das Hilfsbuch weicht in seiner ganzen Anlage erheblich von den im Gebrauche befindlichen Rechenbüchern ab. Ihm sind eigentümlich die Übungs- und Lerntafeln, die Zusammenstellung der typischen Aufgaben einzelner Rechnungsarten, die Auflösung des Stoffes aus der Zahlen- und Raumlehre in Fragen und Aufgaben, die Verteilung und Anordnung des gesamten Stoffes in 80 Lektionen." Sehen wir zu, was das also angepriesene „Hilfsbuch" enthält.

Der I. Teil umfaßt 120 Seiten und bringt in 80 Lektionen abwechselnd in der hergebrachten systematischen Anordnung in Fragen und Aufgaben den Schulstoff für Rechnen und Raumlehre, ohne über die Ziele der Volksschule wesentlich hinauszugehen.

Der II. Teil enthält auf 28 Seiten Tafeln und Zusammenstellungen, welche zur Bildung von Aufgaben nach gegebenen Verhältnissen dienen können. Dazu eine Anzahl von Aufgaben zur Verteilungs- und Mischungsrechnung, Flächen- und Körperrechnung.

Der III. Teil verbreitet sich auf 11 Seiten über Münzen, Maße und Gewichte und bringt einige Formeln zur Flächen- und Körperberechnung.

Man sieht, die „erheblichen" Abweichungen sind rein äußerliche. Die „erheblichste" Abweichung aber ist das Durcheinander der Rechen- und Raumlehrestoffe, zwischen denen nicht die geringste Beziehung besteht. Es kommen da die wunderbarsten Sachen vor. So z. B. lauten S. 26 zwei Rechenaufgaben: „1. Eine kreisrunde Schachtel von $3^3/_4$ cm d umfaßt 207 Streichhölzer. Wieviel gehen in eine andere Schachtel von 5 cm d hinein? 2. Wielang ist die Seitenlinie eines Kegels von 1,50 m d und 1 m Höhe?" Die unmittelbar darauffolgenden 2 Aufgaben zur Raumlehre aber sind: „1. Trage an einer gegebenen Linie in einem gegebenen Punkte einen gegebenen Winkel an! 2. Zeichne zu einer gegebenen Linie durch einen gegebenen Punkt ein Parallele!"

Da möchte man fast fragen: Wie reimt sich das zusammen? Es bleibt nach allem unklar, welchem „dringenden Bedürfnisse" der Verfasser durch sein Schriftchen abhelfen wollte. Am unklarsten aber, weshalb er es „Lehrerinnenseminaren und ähnlichen Anstalten" zugedacht hat.

17. **L. Heinze**, Seminaroberlehrer, u. **F. Hochheiser**, Seminarlehrer, Lehr- und Übungsbuch für den Rechenunterricht an Lehrerbildungsanstalten. Nach den Lehrplänen vom 1. Juli 1901. Breslau 1904, F. Goerlich.
IV. Teil: Für die Unterstufe der Lehrerseminare. 116 S. 1,50 M.
V. Teil: Für die Mittel- und Oberstufe der Lehrerseminare. 121 S. 1,50 M.

Den im vorigen Jahresberichte angezeigten und besprochenen Teilen I—III des Lehr- und Übungsbuches, die für Präparandenanstalten bestimmt sind, folgen die Teile 4 und 5, welche den für Lehrerseminare vorgeschriebenen Lehrstoff enthalten. Teil 4 bringt die Potenzen, Wurzeln, Logarithmen und Gleichungen ersten Grades. Teil 5 behandelt die Gleichungen zweiten Grades, die Reihen (Progressionen), Zinseszins- und Rentenrechnung und schließt mit einem Grundriß für die methodischen Unterweisungen im Rechnen und in der Raumlehre (Oberstufe der Seminare).

Das Gebotene macht einen im ganzen guten Eindruck. Der Lehrstoff ist zweckentsprechend ausgewählt und übersichtlich angeordnet, der sachlichen Richtigkeit ist viel Sorgfalt gewidmet und auch das psychologische Moment, auf welches für Lehrerseminare mehr als für andere Bildungsanstalten Gewicht zu legen ist, ist nicht unbeachtet geblieben. In letzterer Hinsicht (s. den vorigen Jahresbericht) stehen freilich auch die vorliegenden beiden Bücher erst am Anfange einer Entwickelung, deren Fortgang und Abschluß noch nicht zu übersehen ist. Nur soviel ist klar: Diese Entwickelung muß unentwegt von allen, die sich berufen fühlen, mathematische Lehrbücher für Lehrerbildungsanstalten zu bearbeiten, nicht minder von denen, die sie im Unterricht verwenden, im Auge behalten und gefördert werden.

Die Heinze-Hochheiser'schen Lehr- und Übungsbücher sind noch nicht vollkommen, aber sie sind entschieden vervollkommnungsfähig und schon jetzt geeignet, in der Hand geschickter Lehrer (und solche sollen doch alle Seminarlehrer sein) dem mathematischen Unterrichte in Lehrerbildungsanstalten gute Dienste zu leisten.

Der den 5. Teil abschließende „Grundriß" darf als eine erwünschte Beigabe bezeichnet werden. Umsomehr, als die ihm zugrunde liegende Stoffauswahl und Stoffanordnung den derzeitigen Anforderungen in allen wesentlichen Punkten Rechnung trägt. Um keiner falschen Auffassung Vorschub zu leisten, möchten die Verfasser in einer neuen Auflage aber den Namen „Dezimalbruch" durch den sachgemäßeren „Dezimalzahl" ersetzen.

18. **Julius Herrlinger**, 105 ausführlich gelöste arithmetische Aufgaben aus der II. Dienstprüfung für württembergische evangelische Volksschullehrer. VI u. 96 S. Stuttgart 1905, A. Bonz & Co. 1,60 M.

Den jungen Lehrern Württembergs, welche vor der 2. Dienstprüfung stehen, wird vorliegendes Schriftchen sicher willkommen sein. Doch dürften sich auch weitere Kreise dafür interessieren, sei es, um einen Einblick in das Lehrerbildungswesen Württembergs zu gewinnen, sei es um des Stoffes selbst willen.

Die mitgeteilten Aufgaben zerfallen in obligatorische und freiwillige. Erstere bringen Schluß- und Prozentrechnungen, Gleichungen ersten

Grades mit 1, 2 und 3 Unbekannten, unreinquadratische Gleichungen und arithmetische Progressionen. Letztere außer diesen noch geometrische Progressionen. Die Aufgaben der zweiten Gruppe sind im allgemeinen schwieriger als die der ersten.

Unter den 105 Aufgaben überwiegen zwar die gekünstelten, doch fehlt es auch nicht an guten angewandten. Der Schwierigkeitsgrad sämtlicher Aufgaben ist im ganzen ein mäßiger. Die beigefügten Lösungen sind meist sehr ausführliche, nicht selten umständliche. Doch scheint es, als ob der Herausgeber damit vorhandenen Bedürfnissen entgegenkommen wollte. Etwas mehr, als geschehen, hätte die ästhetische Seite der Entwickelungen, besonders in den formelhaften Umwandlungen und Überführungen, Beachtung finden können.

Die Ausstattung des Schriftchens ist eine gute.

19. **Wilhelm Seyffarth**, Seminaroberl., Allgemeine Arithmetik und Algebra zum Gebrauche an höheren Lehranstalten. 2. Aufl. VIII u. 128 S. Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer. 1,60 M.

Wenn auch der Titel auf höhere Lehranstalten überhaupt hinweist, so ist doch dieses kleine Lehrbuch zumeist für Lehrerbildungsanstalten bestimmt. Es berücksichtigt den für diese durch neuere Lehrpläne vorgeschriebenen Stoff in vollem Umfange. Dabei trägt es der Eigenart der Lehrerseminare Rechnung: „Wenn auch das Seminar als Ziel des arithmetischen Unterrichts Schulung des Geistes und Übermittlung arithmetischer Kenntnisse mit den andern höheren Lehranstalten gemeinsam hat, so kommt doch beim Seminar als eine weitere Aufgabe und zwar als Hauptaufgabe hinzu, dem Seminaristen ein tieferes Verständnis und eine wissenschaftliche Begründung der Rechenoperationen zu verschaffen, die er später als Lehrer in der Volksschule mit den Kindern zu behandeln hat.“ Damit kann man sich einverstanden erklären. Auch damit, daß die Beziehungen zwischen den Lehren der allgemeinen Arithmetik und dem Volksschulrechnen durch knappe Bemerkungen vielfach ausdrücklich hervorgehoben werden. Daß der Verfasser aber grundsätzlich auf geometrische Beweise arithmetischer Lehrsätze verzichtet, versteht man nicht. Denn damit versäumt er eine vorzügliche Gelegenheit, das Interesse des Schülers für die Mathematik zu steigern. Gehen hier doch Raum und Zahl neue Verbindungen ein, werden dem Schüler damit doch neue Ein- und Ausblicke eröffnet, geeignet, sein mathematisches Denken zu vertiefen und zu weiten. Diese Beziehungen zwischen Raum und Zahl verstehen, heißt dem Schüler eine neue Erkenntnisstufe ersteigen helfen, schließt also die Hebung der geistigen Tätigkeit überhaupt in sich. Es ist selbstredend nur ein Anfang. Aber weshalb darauf verzichten? Der künftige Lehrer soll auch Anregungen für spätere Jahre im Seminare erhalten. Seyffarths Lehrbuch ist der Beachtung derer, für welche es geschrieben wurde, wert. Vollkommen ist es ja auch noch nicht. Aber seiner ganzen Anlage nach verspricht es mehr als die meisten zur Zeit vorhandenen Bücher ähnlicher Tendenz.

Druck und Papier sind recht gute; der Preis ist ein angemessener.

20. **Wilhelm Seyffarth**, Seminaroberl., Dr. E. Bardeys methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben aus der Elementar-Arithmetik. Neue Ausgabe vorzugsweise zum Gebrauche in den mittleren und oberen Klassen der Lehrerseminare. VIII u. 300 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Als vor mehr denn 30 Jahren die Bardeysche Aufgabensammlung das erste Mal erschien, beherrschte besonders Heis noch das Feld. Seit-

dem ist Bardeys Sammlung eins der beliebtesten Schulbücher geworden, und noch heute steht sie in hohem Ansehen. Der Herausgeber der vorliegenden Sammlung war sich dessen wohl bewußt, als er es unternahm, danach eine Aufgabensammlung für Lehrerseminare zu bearbeiten. Denn letztere haben andere Bedürfnisse als die Gymnasien und Realschulen, wie auch im Jahresberichte wiederholt betont worden ist. Seyffarths Bearbeitung trägt dieser Verschiedenheit in einer Weise Rechnung, der man im großen und ganzen zustimmen kann. Ausgeschieden sind als überflüssige Stoffe die Kettenbrüche, Maxima und Minima, arithmetische und geometrische Reihen höherer Ordnung, Gleichungen dritten und vierten Grades und Kombinatorik. Dagegen sind andere Stoffgruppen nicht unbedeutend erweitert worden. Der in seiner „Allgemeinen Arithmetik und Algebra" (s. Nr. 19) festgehaltene Grundsatz, das Seminar habe seinen Schülern besonders für die Stoffe, die sie später im Rechenunterrichte der Volksschule zu behandeln haben, ein tieferes Verständnis und eine wissenschaftliche Grundlage zu vermitteln, war hierbei maßgebend. So sind besonders in den ersten Kapiteln (Grundrechnungsarten) die Aufgaben vermehrt und methodisch bereichert worden. Das Kapitel von den Proportionen hat zahlreiche neue Aufgaben aus der Geometrie und Physik erhalten. Schade, daß der völlig neue Abschnitt über die Dezimalbrüche (Dezimalzahlen) weniger gut gelungen ist. Daß die Berechnung der Logarithmen und die Einrichtung der Logarithmentafeln besser berücksichtigt wurden, kann man nur billigen. Auch im praktischen Teile begegnet man dem zielbewußten Herausgeber auf Schritt und Tritt. Nur in einer Beziehung ist er hier zu weit gegangen. Daß er sachliche und formelle Unebenheiten beseitigte, Aufgaben ausschied und andere einstellte, war durchaus angebracht. Daß er aber auch Bardeys Anordnung und Gruppierung des Übungsstoffes erheblich änderte, kann nicht gebilligt werden. Denn dadurch ordnete er die Bardeysche Eigenart unverdientermaßen der Heisschen bezw. Reidtschen unter.

Zu bemerken ist noch, daß das unter Nr. 19 angezeigte kleine Lehrbuch des Herausgebers mit der vorliegenden Aufgabensammlung gleichlaufend bearbeitet worden ist, und diese daher in theoretischer Hinsicht ergänzt.

Die buchhändlerische Ausstattung der Sammlung ist eine recht gute, der Preis ein mäßiger.

III. Für Realschulen und Gymnasien.

a) Methodische Schriften.

21. **F. Klein**, Universitätsprof., Über eine zeitgemäße Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen. Vorträge, gehalten bei Gelegenheit des Ferienkurses für Oberlehrer der Mathematik und Physik. Göttingen, Ostern 1904. Mit einem Abdruck verschiedener einschlägiger Aufsätze von E. Götting u. F. Klein. 82 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 1,60 M.

Vorliegendes Heft ist der erste Teil einer größeren Schrift, welche der Verfasser demnächst unter dem Titel: „Neue Beiträge zur Frage des mathematischen und physikalischen Unterrichts an höheren Schulen" veröffentlichen will. Es bringt: 1. Allgemeine Vorbemerkungen. Themastellung. 2. Definition der Elementarmathematik. Differential- und Integralrechnung in der heutigen Schulpraxis. 3. Von dem notwendigen Ziel des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen. Vergleich

mit den z. B. an den Universitäten hervortretenden Resultaten. 4. Erörterung des französischen Lehrplans. Bezugnahme mit Herrn Holzmüller. 5. Einführung der neuen Ideen in den Schulbetrieb. Außerdem: Wiederabdruck früherer Aufsätze von E. Götting und F. Klein. Insbesondere: Bemerkungen im Anschluß an die Schulkonferenz von 1900 (Klein). Über das Lehrziel im mathematischen Unterricht der höheren Lehranstalten (Götting). Hundert Jahre mathematischer Unterricht an den höheren preußischen Schulen (Klein). Bemerkungen zu den sogenannten Hamburger Thesen der Biologen, mit Angaben über die für Breslau geplante Schuldebatte (Klein).

Der Verfasser schreibt: „Die einzige Definition der Elementarmathematik, mit der die Schule etwas anfangen kann, ist eine praktische; elementar sollen in allen verschiedenen Gebieten der Mathematik diejenigen Teile heißen, welche ohne lang fortgesetztes besonderes Studium für einen Knaben mittlerer Begabung zugänglich sind." Das ist in der Tat eine sehr praktische Definition, so praktisch, daß man sie ohne viele Umstände auf sämtliche Schulwissenschaften übertragen könnte. Was aber würde dann werden? Ein Kampf ums Dasein ohne Ende. Denn die Vertreter der einzelnen Schulwissenschaften würden zumeist und vorwiegend für das eigene Gebiet eintreten, mehr als bisher. Der Verfasser scheint das selbst zu befürchten, wenn er sich weiterhin vernehmen läßt: „Ist dem Gesagten zufolge die Ausdehnung der Elementarmathematik eine sehr große und einigermaßen unbestimmte (!), so wird die Schule aus deren Gesamtbereich eine durch die Schulzwecke bestimmte Auswahl zu treffen haben." Zugegeben — aber wer ist diese Schule? Die „praktische" Definition dürfte sich in der Praxis schließlich doch recht unpraktisch, wenn nicht verhängnisvoll erweisen.

Der Verfasser fordert insbesondere die Anfänge der Differential- und Integralrechnung für die höheren Schulen. Dazu führen ihn unter anderm auch die preußischen Lehrpläne von 1901, wenn sie aufgeben, den Schülern der oberen Klassen ein eingehendes Verständnis des Funktionsbegriffs zu vermitteln oder den „wichtigen Koordinatenbegriff" einzuführen. Denn, so meint er, die damit gegebenen Gesichtspunkte seien derart, daß sie in richtiger methodischer Steigerung den ganzen mathematischen Unterricht entscheidend beeinflussen sollten, daß der Funktionsbegriff in geometrischer Fassung den übrigen Lehrstoff wie ein Ferment durchdringen sollte.

Was der Verfasser nach diesem ausführt, ist sicher sehr beachtenswert. Nur darf die Tatsache, daß hier ein Vertreter der Mathematik und nicht der Pädagogik das Wort führt, nicht übersehen werden.

b) Lehrbücher und Aufgabensammlungen.

22. **Ludwig Baur**, Prof., Lehr- und Übungsbuch der allgemeinen Arithmetik und Algebra zum Gebrauche an höheren Lehranstalten (Seminarien, Realschulen und Gymnasien), sowie zum Selbstunterricht. VIII u. 291 S. Stuttgart 1904, A. Bonz & Co. 3,60 M.

Das vorliegende Lehr- und Übungsbuch nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als es nicht nur für Realschulen und Gymnasien, sondern auch für Lehrerseminare bestimmt ist. Gegen diese Verbindung erheben sich aber gewichtige Bedenken. Sie folgen aus den Sonderzwecken der betreffenden Lehranstalten, namentlich denen des Lehrerseminars. Welcher Art die letzteren sind, darf als bekannt vorausgesetzt werden. Inwieweit die Lehr- und Übungsbücher aber diesen Sonderzwecken Rechnung zu

tragen haben, ist bereits im vorigen Jahresberichte gesagt worden. Auch der vorliegende Jahresbericht bringt noch einiges Bezügliche. So darf denn hier kurz bemerkt werden, daß das vorliegende Buch als „Lehrbuch" den Bedürfnissen der Lehrerseminare nicht genügt. Als „Übungsbuch" wäre weniger dagegen einzuwenden, wenn nicht der Wunsch, ein einheitliches Buch zu besitzen, dem entgegenstände. So kämen also nur noch Realschulen und Gymnasien in Frage. Und für diese erscheint das Buch in der Tat recht wohl geeignet. Die Lehrabschnitte sind kurz und bündig gegeben, dabei klar. Die Aufgaben sind zahlreich vorhanden, in guter Anordnung zusammengestellt und auch inhaltlich mit Sorgfalt behandelt. Für Vollanstalten reicht das Buch freilich nicht aus, da es über die Gleichungen 2. Grades, die leichteren Fälle der arithmetischen und geometrischen Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung nicht hinausgeht. — Die Ausstattung ist eine sehr gute, der Preis ein angemessener.

23. **Franz Dölker** u. **Max Richter**, Professoren, Sammlung von Rechenaufgaben für höhere Lehranstalten. II. Band. Gemeine und Dezimalbrüche. Schlußrechnung. IV u. 156 S. Stuttgart 1905, A. Bonz & Co. 2 M.

Von dieser neuen Sammlung, welche auf drei Bände berechnet ist, liegt nur der mittlere Band vor. Die Besprechung ist daher bis zum Eintreffen der beiden übrigen Bände auszusetzen.

24. Dr. **C. Gubler**, Hochschullehrer, Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra für Mittelschulen. Methodisch bearbeitet. 2. Heft. 52 S. Zürich 1904, Art. Institut Orell Füßli. 80 Pf.

Das 1. Heft wurde im vorigen Jahre angezeigt, eine Besprechung desselben aber bis zum Erscheinen der beiden noch fehlenden Hefte verschoben. Da das 3. Heft noch immer fehlt, ist die Besprechung nochmals zu vertagen. Die im 2. Hefte enthaltenen Aufgaben berücksichtigen: Quadratwurzel, Verhältnisse und Proportionen, Gleichungen 1. Grades mit 2 Unbekannten, Anwendungen dieser, Gleichungen 1. Grades mit 3 und mehr Unbekannten, Potenzen mit ganzen Exponenten, Wurzeln. Alles in der hergebrachten Weise.

Dem Büchlein lag eine Begleitschrift bei, auf welcher folgendes zu lesen war: „Über Zweck und Aufgabe des Buches bitten wir ergebenst, sich aus der nebenstehenden Kritik informieren zu wollen." Es ist schon wiederholt im Jahresberichte die Erwartung ausgesprochen worden, Ansinnen dieser Art im beiderseitigen Interesse besser zu unterlassen. Der Verfasser mag sich selbst im noch ausstehenden 3. Heft über Zweck und Aufgabe seines Buches aussprechen.

25. Dr. **B. Hercher**, Professor, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra zum Gebrauche an Gymnasien. 2. Aufl. Nach den neuen Lehrplänen bearb. von Prof. Dr. R. Clasen und Oberl. H. Bach. VI u. 71 S. Leipzig 1904, P. List. 1,30 M.

Das vorliegende kleine Lehrbuch „will nicht mehr als ein Merkbuch für Schüler sein und daher den Lehrstoff in einer knappen und für die Aufbewahrung im Gedächtnis geeigneten Form darbieten." Deshalb hält es auch einen systematischen Lehrgang ein, nicht einen methodischen. Was die Stoffauswahl betrifft, so waren für den Verfasser von Anfang an die preußischen Lehrpläne maßgebend. Die zweite Auflage ist eine Neubearbeitung von anderer Hand, veranlaßt durch die „neuen Lehr-

pläne". Das Büchlein hält, was es verspricht, und ist besonders solchen Lehrern zu empfehlen, welche mehr durch das eigene, lebendige Wort, als durch das des Lehrbuches zu wirken wünschen. Papier und Druck sind gute; der Preis ist aber ein ziemlich hoher.

26. Dr. **Josef Jacob**, Professor, Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasien. I. Abteilung. Lehrstoff der 1. u. 2. Klasse. Approbiert mit Erlaß des hohen K. K. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 25. Aug. 1904. 135 S. Wien 1905, F. Deuticke. 1,80 M.

Das Buch ist ohne Vorwort. So erfährt man nicht, welche Grundsätze den Verfasser bei der Bearbeitung leiteten. Er muß es sich also schon gefallen lassen, wenn er — falsch verstanden werden sollte.

Allem Anscheine nach liegt es in der Absicht des Verfassers, der vorliegenden I. Abteilung noch weitere Abteilungen folgen zu lassen. So kann auch ein abschließendes Urteil über die I. Abteilung jetzt nicht gefällt werden. Was sie bringt, deckt sich stofflich im großen und ganzen mit dem Volksschulrechnen. Eigentümlich ist ihr die lehrhafte Form, in welcher der Stoff besonders in den einleitenden Paragraphen der einzelnen Abschnitte geboten wird. Das liest sich mehr wie eine methodische Anleitung für Lehrer. Weshalb ist das so? Das hätte der Verfasser doch sagen sollen. Denn üblich ist diese Art der Darbietung in Schülerbüchern nicht. Auch nicht rätlich. Drängt sie doch das lebendige Wort des Lehrers und damit dessen Eigenart zu sehr zurück. Liegt in ihr doch die Gefahr einer Beeinträchtigung des persönlichen Verkehrs zwischen Lehrern und Schülern vor.

Was die Stoffauswahl und Stoffanordnung betrifft, so waren für diese selbstredend die zur Zeit geltenden österreichischen Bestimmungen maßgebend. Die Stoffanordnung verdient aber auch die Beachtung reichsdeutscher Autoren: 1. Die ganzen Zahlen und die Dezimalzahlen. 2. Das Rechnen mit einnamigen ganzen und Dezimalzahlen. 3. Das Rechnen mit mehrnamigen Zahlen. 4. Die Teilbarkeit der Zahlen. 5. Einleitung in die Lehre von den Brüchen. 6. Die Lehre von den Brüchen usw. usw. Wie schon früher einmal bemerkt, herrscht in Österreich in der Behandlung der Dezimalzahlen Einheit, während in Deutschland noch immer drei verschiedene Auffassungen auftreten. In einem Punkte freilich wird auch dort noch gefehlt: in der Verbindung der Bruchzahlen (gemeinen Brüche) mit den dezimalen Münzen, Maßen und Gewichten. Formen wie $743^6/_{25}$ kg, $36^3/_{20}$ K (Krone), $126^9/_{40}$ km usw. sind Geschmacklosigkeiten; es muß heißen: 743,240 kg, 36,15 K, 126,225 km usw. Formen wie $56^2/_3$ l, $85^1/_6$ kg, $5^1/_3$ m usw. sind Unmöglichkeiten, denn sie lassen sich in gleichwertigen Dezimalzahlen überhaupt nicht wiedergeben, widerstreiten also der Natur der dezimalen Währungen. — Falsch ist es auch, zu setzen: „bei 5prozentiger Verzinsung sind die jährlichen Zinsen 5mal größer". Denn „5mal größer" deckt sich nicht mit „5mal so groß" oder mit „5fach". — Unter den vorkommenden „angewandten Aufgaben" befinden sich sehr viele minderwertige. Auch sind dieselben lediglich nach formalen (rechnerischen) Gesichtspunkten zusammengestellt. Sachlich herrscht noch das bunteste Allerlei. —

Die abweichenden Münzen (Kronenwährung) und die dezimale Schreibweise (Punkte oben statt Dezimalkomma) beschränken den Gebrauch des Lehrbuches von vorn herein auf österreichische Schulen. — Bei guter Ausstattung ist der Preis ein mäßiger.

27. Dr. **A. Köhler**, Oberlehrer, Aufgaben über die arithmetische und geometrische Reihe und Zinseszinsrechnung. Sonderabdruck aus der 3 Aufl. der Arithmetischen Aufgaben von Prof. Dr. Lieber u. Dr. A. Köhler. 28 S. Berlin 1903, L. Simion Nachf. 50 Pf.

Es handelt sich hier um den Sonderabdruck der Seiten 205 bis 232 des im Titel genannten Aufgabenbuches. Veranlassung dazu gab die vollständige Umarbeitung und wesentliche Vermehrung des Abschnittes über die Reihen, bezw. die Zinseszinsrechnung des Buches, sowie der Wunsch, Schülern, welche ältere Auflagen besitzen, die Neuerungen ohne große Kosten zugänglich zu machen. Inwieweit diese Neuerungen auch Verbesserungen sind, entzieht sich der Beurteilung, da die ältere Fassung nicht mit vorgelegen hat.

28. Dr. **H. Lieber**, weil. Professor, und Dr. **A. Köhler**, Oberlehrer, Arithmetische Aufgaben. 3., verb. Aufl. VIII u. 232 S. Berlin 1903, L. Simion Nachf. Geb. 3 M.

Die vorliegende Aufgabensammlung ist durch die preußischen Lehrpläne von 1891 veranlaßt worden. Nach Verlauf von 10 Jahren erscheint sie in dritter verbesserter Auflage, ein Beweis, daß sie sich ein ansehnliches Verbreitungsgebiet erobert und gesichert hat. Sie umfaßt ungefähr das Pensum von Untertertia bis Obersekunda preußischer Vollanstalten. Der derzeitige Herausgeber will ihr aber demnächst noch einen zweiten Teil folgen lassen, welcher das noch fehlende Pensum der Prima enthalten soll.

Die Verbesserungen der dritten Auflage erstrecken sich auf Vermehrung der angewandten Aufgaben für quadratische Gleichungen, besonders aber auf die arithmetischen und geometrischen Reihen, welche vollständig umgearbeitet und vermehrt worden sind. Der Herausgeber sagt: „Diese Umarbeitung war dringend nötig, da dieser Abschnitt zu viel theoretische Aufgaben und zu wenig angewandte enthielt.“ Insbesondere dem letzteren Mangel glaubt er „durch reiche Vermehrung an schönen Aufgaben abgeholfen zu haben.“ Ob dem wirklich so ist, läßt sich nur durch eine Vergleichung mit der zweiten Auflage feststellen. Letztere lag hier aber nicht vor.

Bemerkenswert ist, daß sich die Aufgabensammlung dem Gange des Leitfadens der Arithmetik von Lieber und Lühmann eng anschließt. Wir haben es also mit einer Sammlung zu tun, deren Auswahl und Anordnung auf fester Grundlage ruht, ein Vorzug, der nicht gering veranschlagt werden darf. Die Aufgaben selbst sind mit viel Sorgfalt behandelt, insbesondere auch die angewandten. Freilich herrscht auch hier — wie anderwärts — noch das bunteste Sachallerlei, und die herbeigezogenen Sachen und Sachverhältnisse sind nicht selten recht sonderbarer Art.

Die Ausstattung des Buches ist gut, der Preis ein angemessener.

29. Dr. **J. Müller**, Professor, Die sieben arithmetischen Operationen. Zur Einführung in die Arithmetik. 40 S. Lübeck 1904, Lübcke & Röhring. 40 Pf.

Hier werden auf 38 Seiten in 32 Paragraphen die sieben arithmetischen Operationen in knappester Ausführung abschließend behandelt. Da die „Erklärungen“ zuverlässig richtige, die „Sätze“ sprachlich und mathematisch einwandfreie, die „Beweise“ ausreichende sind, kann das Schriftchen als Leitfaden für den arithmetischen Unterricht neben jeder guten Aufgabensammlung dienen. Was es enthält, würde sich mit den Ergebnissen des Unterrichts zu decken haben. Auffällig ist es, daß

unter den Erklärungen (Definitionen) diejenige des **Bruches** fehlt. Es heißt nur: „Um die vorgeschriebene Rechnung auch für 48 — 45 = 3, den sogenannten Divisionsrest, ausführen zu können, muß jede seiner Einheiten in 5 gleiche Teile zerlegt gedacht werden. Die Division führt dann auf einen Bruch, dessen Teile Zähler und Nenner heißen." Das ist ja richtig, aber es ist keine Definition.

30. **Josef Nitsche**, Professor, Lehr- und Übungsbuch der Arithmetik für die 3. u. 4. Gymnasialklasse. Mit Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 21. Juli 1904 für allgemein zulässig erklärt. 138 S. Wien 1904, F. Deuticke. 1,80 M.

Möglich, daß hier die Fortsetzung des unter Nr. 26 besprochenen Buches vorliegt, da beide Bücher in demselben Verlage erschienen und nacheinander für die unteren vier Klassen österreichischer Gymnasien bestimmt sind. Weshalb kein aufklärendes Wort? Auch sonst schweigt sich der Verfasser über die Gesichtspunkte aus, die für ihn bei Bearbeitung seines Buches maßgebend waren.

Als Lehrstoff der III. Klasse (das wäre die Quarta der reichsdeutschen Gymnasien) gelten: Abgekürztes Rechnen mit vollständigen und unvollständigen Dezimalzahlen. Rechnen mit allgemeinen Zahlen, Quadrieren und Ausziehen der Quadratwurzel. Rechnen mit allgemeinen gebrochenen Zahlen. Lehrstoffe der IV. Klasse (Untertertia der reichsdeutschen Gymnasien) sind: Gleichungen ersten Grades mit 1 bis 3 Unbekannten und reinquadratische Gleichungen. Kubieren und Ausziehen der Kubikwurzel. Zusammengesetzte Regeldetri. Teilregel (Gesellschaftsrechnung). Zinseszinsrechnung.

Die Behandlung der Lehrstoffe ist im ganzen und großen die allgemein übliche. Die zahlreichen Übungsaufgaben sind gut ausgewählt und angeordnet. Die Textaufgaben (eingekleideten bezw. angewandten Aufgaben) lassen freilich auch hier zu wünschen übrig. Neben einzelnen guten, der Wirklichkeit entlehnten oder angepaßten Aufgaben, viel künstliche Mache, außerhalb der Schule oft Unmögliches, zum Teil Komisches. So erben sich in den Schulbüchern gewisse Sachen „wie eine ew'ge Krankheit fort!" — Die Ausstattung des Buches ist eine gute, sein Preis ein angemessener. —

31. **F. Pietzker** u. **O. Presler**, Professoren, Dr. E. Bardeys Aufgabensammlung, methodisch geordnet, mehr als 8000 Aufgaben enthaltend über alle Teile der Elementar-Arithmetik, vorzugsweise für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, sowie für Seminare und Präparandenanstalten. In alter und neuer Ausgabe. Neue Ausgabe. 3. Aufl. VIII u. 395 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 3,20 M.

Die von den Herausgebern übernommene Neubearbeitung der Bardeyschen Aufgabensammlung erfolgte erstmalig im Jahre 1900. Die zweite Auflage erschien 1902. Jetzt liegt bereits die dritte Auflage vor. Nach solchen Erfolgen erübrigen sich weitere Bemerkungen. Und so möge hier nur noch stehen, was die Herausgeber selbst über Bardeys Sammlung schreiben: „Die Vorzüge, denen die Bardeysche Aufgabensammlung ihre Verbreitung vor allen ähnlichen Werken verdankt, sind erstens die außerordentliche Reichhaltigkeit an mittelschweren Aufgaben mannigfaltigster Art, zweitens die übersichtliche Gruppierung dieser Aufgaben, die die Benutzung des Buches bei den verschiedensten Gestaltungen des Unterrichtsganges in gleicher Weise ermöglichte, drittens die Begleitung der Aufgaben durch einleitende Erläuterungen, die den gleichzeitigen

Gebrauch eines besonderen Lehrbuches überflüssig machen, ohne doch dem mündlichen Unterrichte des Lehrers allzuviel vorwegzunehmen. Unsere Aufgabe konnte natürlich nur die sein, dem Buche diese Vorzüge zu bewahren und, soweit es nötig und möglich erschien, sie in noch entschiedenerer Weise zur Geltung zu bringen."

Daß die Herausgeber der sprachlichen und logischen Richtigkeit des Ausdrucks überall große Aufmerksamkeit zugewandt haben, verdient besondere Anerkennung. Hierin möchten sie aber noch weiter gehen und neben den sprachlichen und logischen, auch die psychologischen Forderungen, besonders in den für jüngere Schüler bestimmten Abschnitten, berücksichtigen.

Nach dem Titel ist die Sammlung „vorzugsweise" für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, „sowie" für Seminare und Präparanden-Anstalten bestimmt. Seitdem die Verlagshandlung eine Sonderausgabe für Lehrerbildungsanstalten hat bearbeiten lassen (s. Nr. 20), kommt der auf letztere sich beziehende Titelzusatz besser in Wegfall.

Die Ausstattung des Buches ist die bisherige gute, der Preis desselben ein mäßiger.

32. **Karl Schwering**, Gymnasialdir., Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik für höhere Lehranstalten. Dritter Lehrgang. 2., verb. Aufl. VIII u. 98 S. Freiburg 1904, Herdersche Verlagsh. 1,20 M.

Der zweite Lehrgang wurde im vorigen Jahresberichte angezeigt. Der vorliegende dritte Lehrgang bildet den Abschluß der ganzen Sammlung. Trotz des vorjährigen Hinweises hat es die Verlagshandlung noch immer nicht für nötig befunden, das „Begleitwort" mit den „leitenden Grundsätzen" beizufügen. Und so muß es bei dieser Anzeige bewenden.

33. **Wendler**, Oberlehrer, Aufgaben für das Zahlenrechnen in Realschulen. I. Teil für Sexta. Mit 1 Figur im Texte u. 8 Anschauungstafeln. 39 S. 60 Pf. II. Teil für Quinta. 52 S. 60 Pf. Dresden 1904, A. Huhle.

Im Vorworte heißt es: „In den beiden Heften für Sexta und Quinta erfolgte die Behandlung des gesetzlich vorgeschriebenen Stoffes in der Weise, daß der Unterricht in der Algebra vorbereitet wird. Leichtere und schwerere Aufgaben für Kopfrechnen und schriftliches Rechnen sind für jede Rechnungsart reichlich vorhanden. Besonderer Wert ist darauf gelegt worden, dem Schüler knappe und treffende Definitionen (mit Anfügung von Mustern), am Schlusse jeden Heftes zur Repetition eine übersichtliche Zusammenstellung aller Regeln und zur schnelleren Einführung in das Münz-, Maß- und Gewichtssystem Anschauungstafeln zu bieten."

Das Heft für Sexta bringt: § 1. Einleitung. § 2. Addition. § 3. Subtraktion. § 4. Multiplikation. § 5. Division. § 6a. Regeln über die Teilbarkeit der Zahlen. § 6b. Der größte gemeinschaftliche Divisor. § 6c. Der kleinste gemeinschaftliche Divisor. § 7. Einteilung der Münzen, Maße, Gewichte usw.

Die § 1 gegebene „Einleitung" hätte wegbleiben und dem Lehrer überlassen werden können. Vor § 2 fehlt als Hauptüberschrift: Die Grundrechnungen mit unbenannten und einfach benannten Zahlen. (Entsprechend der Überschrift vor § 7.) Die nach Aufgabe 60 folgende Textfigur (eine eingeschlagene Hand mit Monatsziffern) ist ebenso geschmacklos wie überflüssig. In der Additions-Definition ist „wie" an Stelle von „als" zu setzen. Auch sonst ist diese Definition nicht viel

wert. Die 48 Zifferaufgaben, welche durch Zusammenstellung der wagerechten und senkrechten Zifferreihen noch vermehrt werden können, dürften ausreichend sein, die nachfolgenden 19 eingekleideten Aufgaben sind es aber nicht. Letztere treten überdies in buntester Sach-Mischung auf, und die herangezogenen Sachen bezw. Sachverhältnisse stehen zum Teil unter oder über der geistigen Entwickelungsstufe der Schüler. Die Frage in Aufgabe 50 hätte sich auch auf die Einwohnerzahl beziehen sollen. In manchen Aufgaben wird es mit der sprachlichen Fassung der Fragen nicht genau genommen: in Nrn. 52, 53, 54, 62 und 64 muß es heißen „wieviele" (nicht „wieviel"). Für Additionen, wie sie Nrn. 52, 64 und 65 fordern, liegt kein Bedürfnis vor. Zeichen für Abkürzungen (z. B. *M, Pf*) an Stelle von Wörtern in Sätzen zu gebrauchen, empfiehlt sich nicht. In § 3 wird als Ergebnis der Subtraktion nur die „Differenz" oder der „Unterschied" genannt. Da es sich um Rechnen mit bestimmten Zahlen (Zifferrechnen) handelt, hätte der Begriff „Rest" (als der nächstliegende) nicht übergangen werden sollen. Zu den 64 Zifferaufgaben treten 6 eingekleidete Aufgaben, jedenfalls viel zu wenig. Die sprachliche Fassung der eingekleideten Aufgaben gibt zu ähnlichen Ausstellungen wie bei der Addition Anlaß. In § 4 ist (in der Definition) wieder „als" mit „wie" zu vertauschen. Die schriftliche Form der Ausrechnung von Multiplikationsaufgaben verdient besondere Beachtung, da sie die natürlichste, übersichtlichste und knappste ist, die es gibt. Wenig Wert besitzen dagegen auf der Einführungsstufe die „Vorteile bei der Multiplikation mit ganzen Zahlen". Jeder Rechenlehrer weiß, wie im Ernstfalle, z. B. bei Prüfungen, die Schüler mit ihnen eher „unsicherer" als „fertiger" rechnen. Schriftliche Darstellungen wie z. B.

$$564 \cdot 300 = 564 \cdot 3$$
$$\underline{\underline{169200}}$$

empfehlen sich nicht, weil in ihnen das Gleichheitszeichen zur Verbindung ungleicher Zahlwerte verwendet wird. Außer 45 Zifferaufgaben, die ausreichen mögen, kommen 14 eingekleidete Aufgaben, darunter nur 5 (!) reine Multiplikationsaufgaben, vor, jedenfalls wieder eine viel zu geringe Anzahl. Die Definition der Division in § 5 hätte entsprechend derjenigen der Subtraktion in § 3 lauten sollen: „Aus dem Produkte und dem einen Faktor" anstatt: „Produkte zweier Zahlen und dem einen Faktor". Zifferaufgaben sind hier genug vorhanden, eingekleidete Aufgaben wieder nicht. In § 6a werden die Begriffe Zahl und Ziffer nicht auseinandergehalten. Zahl und Ziffer stehen in demselben Verhältnisse zueinander wie Laut und Buchstabe, wie Sache und Zeichen. In der Regel: „Eine Zahl ist durch 2 teilbar, wenn ihre Endziffer eine gerade Zahl oder 0 ist" sollte es also heißen: „wenn ihre Endziffer eine gerade Zahl bezeichnet oder 0 ist". Einwandfrei ist freilich auch diese Fassung nicht, da der Begriff „gerade Zahl" die Teilbarkeit durch 2 schon voraussetzt. Es dürfte also besser sein, den Begriff „Ziffer" ganz auszuschalten und dafür den Begriff „Stelle", welcher ohne weiteres mit dem Begriffe „Zahl" verbunden werden darf, einzusetzen. Dann könnte die Regel kurz und bündig lauten: „Eine Zahl ist durch 2 teilbar, wenn ihre letzte Stelle (Einerstelle) durch 2 teilbar oder 0 ist." Entsprechend würden die Regeln für 4 und 8, 25 und 125 zu fassen sein. — In der Regel für 3 ist „die Quersumme" durch „ihre Quersumme" zu ersetzen. Die Erklärung: „Die Quersumme einer Zahl ist die Summe ihrer Ziffern" hat natürlich keinen Sinn. Es muß heißen: „Die Summe der Nenn-

werte ihrer Ziffern", wobei „Nennwert" im Gegensatze zu „Stellenwert" gebraucht wird. Ähnliches wäre zu der Regel für 11 zu bemerken. — Die Überschriften in § 6b und § 6c entbehren der Übereinstimmung. Entsprechend der zweiten Überschrift würde die erste richtiger lauten: „Der größte gemeinschaftliche Divisor mehrerer Zahlen ist die größte aller Zahlen, durch welche die gegebenen Zahlen ohne Rest teilbar sind." Da die Anleitung zur Ausführung der Operationen fast überall beigefügt ist, sollte sie auch in § 6c nicht fehlen. Umsoweniger, als bekanntlich gerade hier das Verfahren ein umstrittenes ist. — Von Seite 32 ab bringt das Heft noch eine Einteilung der Münzen von Deutschland, Oesterreich (nicht mit Ö zu schreiben!), Großbritannien, Rußland, Frankreich und Vereinigte Staaten von Nord-Amerika, der deutschen Maße, Gewichte, Zeit- und Stückmaße. Da das Heft von den deutschen Währungen nur wenig und von den ausländischen keinen Gebrauch macht, da es insbesondere von einer planmäßigen Einführung der Währungen völlig absieht, so weiß man nicht, wozu diese umfangreiche „Einteilung" eigentlich da ist. Ebenso überflüssig ist für das kleine Heft die nicht weniger als 5 Druckseiten umfassende „Repetition", da sie nichts anderes bringt als die wörtliche Wiedergabe der auf den vorausgehenden Seiten durch fortlaufende Nummern bezeichneten, leicht auffindbaren Merksätze und — den nochmaligen Abdruck der Münz-, Maß- und Gewichtseinteilung!!! Zuletzt folgen noch 8 Seiten Abbildungen: Münzen, Längen- und Flächenmaße, 1 Dezimalwürfel, 1 Litergefäß, 3 Gewichtstücke. Der Verfasser nennt sie Anschauungstafeln „zur schnelleren Einführung in das Münz-, Maß- und Gewichtssystem". Wie bereits bemerkt, sieht er im Hefte selbst von der Hauptsache, der planmäßigen Einführung der Währungen, völlig ab. Und so fragt man füglich auch hier, wozu die (den Preis des Heftchens erheblich belastenden) Abbildungen eigentlich da sind. Dieses aber um so mehr, als jede Schule in der Lage ist, dafür leicht Ersatz zu schaffen, indem sie vorhandene vorzügliche Abbildungen derselben Gegenstände, besonders aber gute Nachbildungen oder noch besser die Gegenstände selbst (Maße, Gewichte) unter ihre Anschauungsmittel aufnimmt.

Von den 40 Druckseiten des Heftes werden nicht weniger als 14 für Entbehrliches verwendet, während es an eingekleideten Aufgaben überall fehlt. Das ganze Heft enthält nur 45 solcher, also ungefähr soviel, wie bei jeder Grundrechnungsart vorkommen sollten.

Der Verfasser behandelt den Stoff „in der Weise, daß der Unterricht in der Algebra vorbereitet wird". Das ist eine sehr einseitige und schulbehördlich durchaus nicht gewollte Weise. Der Rechenunterricht hat auch in den Realschulen mehr zu leisten. Soll er dieses aber, dann darf er sich nicht auf bloße Formen beschränken, sondern muß diese überall mit einem lebensvollen Inhalte verbinden, Sachen und Sachverhältnisse planmäßig heranziehen, insbesondere die Münzen, Maße und Gewichte, zahlreiche Textaufgaben (nicht nur eingekleidete, sondern wirkliche angewandte Aufgaben) bringen usw. Das alles ließe sich durch Ausschaltung des Entbehrlichen und Wegfall der Anschauungstafeln, wodurch 22 Druckseiten gewonnen würden, ohne Preiserhöhung mit dem vorliegenden Hefte wohl ins Werk setzen. Daß eine in diesem Sinne bearbeitete Aufgabensammlung für sechsklassige Realschulen aber ein recht verdienstliches und zeitgemäßes Werk wäre, unterliegt keinem Zweifel. Anders würde auch die ausführliche Besprechung des vorliegenden Heftchens an dieser Stelle unterblieben sein.

Das Heft für **Quinta** enthält auf 46 Seiten: § 8. Resolution. § 9. Reduzieren. (Warum Abweichung in der Sprachform?) Bruchrechnung. I. Dezimalzahlen. § 10. Addition. § 11. Subtraktion. § 12. Multiplikation. § 13. Division. II. Gemeine Brüche. § 14. Einleitung. § 15. Kürzen. Erweitern. Gleichnamigmachen. § 20. Resolution und Reduktion. Dazu auf weiteren 4 Seiten den wörtlichen Wiederabdruck der vorausgegangenen Merksätze. — Diese Stoffverteilung ist die zumeist übliche. Als methodische kann sie freilich nicht gelten. — Zu §§ 8 bis 11 gibt es keine, zu § 12 drei und zu § 13 zwanzig eingekleidete Aufgaben. Also derselbe Mangel wie im ersten Hefte. Bemerkenswert ist die Voranstellung der Dezimalzahlen. Nach dem Vorworte hätte aber auch hier (wie im ersten Hefte) der Subtraktion die Verbindung von Addition und Subtraktion, der Multiplikation die Verbindung mit Addition und Subtraktion folgen sollen. Von einer planmäßigen Verwendung der dezimalen Währungen, die hier mehr als anderwärts am Platze gewesen wäre, ist nichts zu verspüren. Unter den Divisionsaufgaben befinden sich solche mit benannten Zahlen überhaupt nicht mehr. — Mehrere Merksätze bedürfen der sprachlichen Verbesserung. So z. B. XXVII und XXVIII, wo „gleichartigen Ziffern" durch „Ziffern gleicher Stellen" zu ersetzen ist; XXIX und XXX, wo „als" mit „wie" zu vertauschen ist. Die Divisionsregeln sind auch **sachlich** zu verbessern, besonders XXXIII, welche für den Fall, daß der Divisor weniger Dezimalstellen als der Dividend hat, zu umständlich ist. — Die nachfolgende Abteilung „gemeine Brüche" (neben „Dezimalzahlen" sollte es einfach „Bruchzahlen" heißen) bringt zunächst Vorübungen, welche vielerlei vorausnehmen (Erweitern und Kürzen setzen Multiplikation und Division voraus!) und mancherlei Fehlerhaftes enthalten. Gleich die erste Definition ist falsch: „Ein Bruch ist ein Teil von einem Ganzen". Denn $^3/_2$, $^6/_3$, $^{12}/_5$ usw. sind auch Bruchzahlen. Die zweite Definition bezieht sich nur auf die schriftliche Darstellung von Bruchzahlen usw. Die Definition: „Kürzen heißt, den Wert eines Bruches durch einen kleineren ausdrücken" — ist mindestens sprachlich falsch, denn „kleinen" bezieht sich auf „Wert" und dieser bleibt unverändert. Die Definition: „Erweitern heißt, den Wert eines Bruches durch einen größeren Bruch ausdrücken" — ist zweifellos auch sachlich falsch. Der „Hauptnenner" ist nicht „derjenige Nenner, in welchem die einzelnen Nenner ohne Rest aufgehen", sondern der „**kleinste**" dieser Nenner usw. Das schriftliche Verfahren, den **Hauptnenner** zu suchen, hätte übrigens auch nicht übergangen werden sollen, da es kein feststehendes ist.

In den eingekleideten Additionsaufgaben treten Dezimalzahlen und Bruchzahlen nebeneinander auf, wie z. B. in Nr. 32: „Wieviel m (richtiger Meter) Draht braucht man, wenn das Feld 94,65 m lang und $25^2/_3$ m breit ist?" Dagegen sprechen drei sachliche Gründe: Ein Feld so zu messen, wird niemandem einfallen. Für dezimale Währungen ist die dezimale Schreibweise die einzig richtige. $^2/_3$ m ist durch Messung mit einem der üblichen Maße (selbst bei Millimetereinteilung) nicht zu ermitteln! — So wird es auch keinem Kohlenhändler (Nr. 35) einfallen, $326^5/_6$ hl Steinkohlen zu verkaufen, mit $79^7/_{24}$ hl zu rechnen u. dergl. m. Ähnliches wäre über die weiterhin auftretenden eingekleideten Aufgaben zur Bruchrechnung zu bemerken. Welcher Weinhändler wird sagen oder schreiben, ich habe Wein, wovon 1 l im Faß $1^1/_4$ M., $1^7/_{20}$ M., $1^{17}/_{25}$ M. und $2^1/_5$ M. kostet? Wo wird man für tausend Ziegel $21^5/_6$ M. verlangen? Dergleichen kommt nicht vor — und deshalb hat

es auch Schulbüchern fern zu bleiben. Überhaupt: Die eingekleideten Aufgaben zur Bruchrechnung sind sehr verbesserungsbedürftig. Nur wenige derselben sind wirklich angewandte Aufgaben! — Ein Mehreres wäre noch über die Behandlung der Bruchzahlen überhaupt zu sagen, die viele Schwächen aufweist. Doch das würde an dieser Stelle zu weit in die Theorie hineinführen. — Deshalb Schluß mit dem Wunsche, daß durch das Bemerkte nicht nur dem Verfasser der vorliegenden Hefte, sondern auch den Anstalten, für welche sie bestimmt sind, gedient sein möge.

IV. Für gewerbliche und Fortbildungsschulen.

a) Methodische Schriften.

34. Dr. **Georg Ehrig**, Baugewerkenschull., Über Stoff und Methode des mathematischen Unterrichts an Baugewerkenschulen und verwandten technischen und gewerblichen Lehranstalten. 78 S. Leipzig 1904, F. Leineweber. 1,50 M.

Aufgabensammlungen für gewerbliche und technische Lehranstalten gibt es in nicht geringer Anzahl. Methodische Schriften nicht. Und so ist zur Zeit jeder Zuwachs willkommen. Sind doch die Bedürfnisse der gewerblichen und technischen Lehranstalten anderer Art als die der Gymnasien und Realschulen. Und müssen daher doch auch die Grundsätze für Stoffauswahl und Stoffbehandlung beider voneinander abweichen. In vorliegender Schrift kommen zwar nur die Baugewerkschulen in Frage. Der Verfasser hat aber recht, wenn er meint, daß die für diese maßgebenden Gesichtspunkte sich unschwer auf die verwandten Lehranstalten übertragen lassen werden. Er schreibt: „Die Aufgaben der Baugewerkenschulen — mögen ihre Ziele nun etwas höher oder niedriger gestellt sein — besteht darin, Männer der Praxis für das Baugewerbe zu erziehen." Und daraus gewinnt er den Leitsatz: „Der mathematische Unterricht an Baugewerkenschulen soll immer nur auf praktische Ziele gerichtet sein; er soll lediglich realen, nicht formalen Gesichtspunkten folgen." Diesen Leitsatz behält er bis zuletzt scharf im Auge. Die Ausführungen aber zeugen von Sachkenntnis, Klarheit und — was besonders hervorgehoben zu werden verdient — pädagogischer Einsicht. So verdient denn die Arbeit die Beachtung beteiligter Kreise in hohem Maße. Die buchhändlerische Ausstattung derselben ist eine gute, ihr Preis allerdings ein verhältnismäßig hoher.

35. **L. Heinze**, Seminaroberl. u. **M. Hübner**, Seminardir., Grundzüge der Kranken-, Unfall- und Invalidenversicherung, nebst Rechenaufgaben aus diesen Gebieten für Schule und Haus. Bearbeitet unter Mitwirkung von W. Fremdling, Sekretär der Landesversicherungsanstalt Schlesien. Zugleich Ergänzungsheft zu Heinze und Hübners Methodik des Rechnens. 4., verb. Auflage unter Berücksichtigung der Krankenversicherungsnovelle vom 25. Mai 1903. 58 S. Breslau, F. Goerlich. 60 Pf.

Was das Schriftchen will, sagt der ausführliche Titel. Es ist den methodischen Schriften zuzuzählen, weil es zeigt, wie die fraglichen Stoffe in der Schule zu behandeln sind. Letzteres geschieht unter Anwendung der „Formalstufen". Doch bringt das Heft auch eine ziemliche Anzahl von Rechenaufgaben, in denen alle wesentlichen Versicherungsfälle berücksichtigt werden. Da die Versicherungsbestimmungen in den letzten Jahren wiederholte Änderungen und Zusätze erfahren haben, ist ein sicherer Führer auf diesem Gebiete jedenfalls willkommen. Als einen solchen darf man die vorliegende Arbeit bezeichnen. Wie es

scheint, haben die Verfasser hauptsächlich, wenn nicht ausschließlich, die fraglichen Rechenstoffe der Volksschule zugedacht. Wo es Fortbildungsschulen gibt, sind diese jedenfalls ungleich besser geeignet, sich damit zu beschäftigen.

b) Lehrbücher und Aufgabensammlungen.

36. **John Clausen**, Handelsschullehrer, u. **Chr. Schüttler**, Fortbildungsschullehrer, Die Buchführung des Handwerks mit besonderer Berücksichtigung der Einkommensteuer-Selbsteinschätzung und Kalkulation, zum Gebrauche für Lehrer an Meisterkursen, Fachschulen und gewerblichen Fortbildungsschulen, sowie zum Selbstunterrichte für Handwerker. VI u. 112 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,80 M.

Es handelt sich hier nicht um die übliche kaufmännische, sondern um eine für Handwerker bestimmte Buchführung, welche befähigt, jederzeit den Vermögensstand und den Geschäftsgewinn zu ermitteln, die gegebenenfalls auch vor dem Richter Beweiskraft hat usw. Hierbei finden nur der Wirklichkeit entsprechende Geschäftsvorfälle Verwendung und ein vollständig verbuchter Geschäftsgang gibt über die einzelnen technischen Fragen jeden wünschenswerten Aufschluß. Einfach, übersichtlich und wirklich praktisch, verdient die vorliegende Arbeit mehr als viele andere beachtet zu werden. Sie wird daher den beteiligten Kreisen hierdurch empfohlen, zumal auch ihre Ausstattung eine recht gute ist und der Preis als ein mäßiger bezeichnet werden darf.

37. **Robert Felgner**, Oberlehrer, A. Schlossers Rechenübungen für Fortbildungsschulen. Neu bearbeitet. 38. Aufl. 64 S. Dresden 1904, A. Huhle. 30 Pf.

Nach welchen Gesichtspunkten die Neubearbeitung erfolgte, wird nicht angegeben. Bestimmt ist die Aufgabensammlung jedenfalls für die allgemeine Fortbildungsschule. Die rechnerischen Schwierigkeiten gehen nicht über das Ziel der Volksschule hinaus. Die herangezogenen Sachen und Sachverhältnisse berücksichtigen aber die Interessenkreise der Fortbildungsschüler in annehmbarer Weise. Das Bestreben, die Aufgaben nach sachlichen Gesichtspunkten zu gruppieren, verdient besondere Hervorhebung. Und so darf die Sammlung jedenfalls den besseren ähnlichen Sammlungen zugezählt werden. Ihr Preis ist ein verhältnismäßig niedriger.

38. **Oskar Fiebig**, Rektor, u. **Max Kutnewsky**, Oberl., Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. Nach den ministeriellen Verfügungen vom 5. Juli 1897. Leipzig 1904, B. G. Teubner.
Teil I: (Lehrstoff der Stufen IV u. III). 94 S. Geb. 70 Pf. Teil II: (Lehrstoff der Stufe II). 87 S. Geb. 70 Pf. Teil III: (Lehrstoff der Stufe I). 101 S. Geb. 1 M.

Das vorliegende Rechenbuch ist nicht für die allgemeine Fortbildungsschule, wie sie seit 30 Jahren z. B. im Königreiche Sachsen besteht, sondern für die gewerbliche Berufs- und Standesschule, welche in erster Linie die Bedürfnisse des Handwerkers berücksichtigen soll, bestimmt. Für letztere gelten in Preußen die ministeriellen Verfügungen vom 5. Juli 1897. Und diesen gemäß ist auch die Stoffauswahl und Stoffanordnung des vorliegenden Buches getroffen worden. Da Schulen der fraglichen Art fast nur von Städten unterhalten werden, deren Volksschulen eine angemessene Vorbildung verbürgen, so wird der vorgeschriebene Wiederholungsstoff entsprechend kurz behandelt. Das Hauptgewicht wird auf

Anwendungen aus dem gewerblichen Leben gelegt. Das geschieht bereits im ersten, noch mehr im zweiten, besonders aber im dritten Teile. Auch Linien-, Flächen- und Körperberechnungen sind durch zahlreiche Aufgaben vertreten. Die Stoffanordnung folgt in den ersten beiden Teilen rechnerischen Gesichtspunkten. Der erste Teil bringt die Grundrechnungsarten mit ganzen, Dezimal- und Bruchzahlen, dazu die Schlußrechnung (Regeldetri). Der zweite Teil enthält die Prozentrechnungen, Aufgaben aus dem Versicherungswesen, Gesellschafts- und Mischungsrechnung, Flächen- und Körperberechnung. Der dritte Teil schreitet vorwiegend nach Sachgebieten fort und bringt zunächst die einzelnen Abschnitte des zweiten Teils zum Abschlusse, verbreitet sich dann über Arbeiterversicherung, Arbeitszeit, Löhne und Lohnlisten, gewerbliche Kalkulationen und Buchführung, und schließt mit Gewerbesteuer, Preisberechnungen aller Art und Kostenanschlägen ab. Wer für Anstalten der eingangs gedachten Art eines Rechenbuches bedarf, möge sich das vorliegende genauer ansehen. Es dürfte bieten, was gebraucht wird. Die Ausstattung des Buches ist eine recht gute, der Preis ein mäßiger.

39. **J. Heinrich**, Fortbildungsschult., Die gewerbliche Buchführung nebst Anleitung zur Steuererklärung. Methodisches und praktisches Handbuch für Meisterkurse, Fortbildungs- und Fachschulen, sowie für den Selbstunterricht. 64 S. Leipzig 1904, A. Hahn. 60 Pf.

Der Verfasser bietet eine für Handwerker bestimmte vereinfachte Buchführung, doch ausreichend für eine rechtsgültige Steuererklärung. Das Hauptbuch ersetzt er durch ein vereinigtes Tage- und Kontenbuch. Der praktische Lehrgang umfaßt einen Zeitraum von drei Monaten. Das Büchlein will insbesondere auch den Meisterkursen dienen. Da es alles Wesentliche berücksichtigt, hinreichend klar geschrieben und übersichtlich gehalten ist, kann es, wie hiermit geschieht, der Beachtung beteiligter Kreise empfohlen werden.

40. **R. Hutter**, u. **H. Kretzschmar**, Bürgerschullehrer, Das Rechnen im Haushalte. Heft 2: Aufgaben aus dem Gebiete der Kranken-, Unfall- und Invalidenversicherung. Zum Gebrauche in Mädchenfortbildungsschulen. 2. Aufl. 26 S. Plauen 1904, A. Kell. 25 Pf.

Das Heft enthält: I. Aufgaben aus der Krankenversicherung. II. Aufgaben aus der Unfallversicherung, III. Aufgaben aus der Invalidenversicherung. Die Verfasser wollen nicht nur mit den einschlägigen Gesetzesbestimmungen und Weisungen bekannt machen, sondern auch erziehlich wirken, indem sie die segensreichen Wirkungen der Versicherungen in helles Licht setzen. Ihre besondere Aufgabe, die weiblichen Arbeiter zu berücksichtigen und die Wirkungen auf den Arbeiterhaushalt darzulegen, lösen sie mit unverkennbarem Geschick. So entspricht das Heft seiner Bestimmung in bester Weise und kann empfohlen werden.

41. **Richard Just**, Oberl., Kaufmännisches Rechnen. III. Teil. 110 S. Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlagsh. 80 Pf.

Dieses der „Sammlung Göschen" angehörige Büchlein bildet den III. Teil von des Verfassers „Kaufmännisches Rechnen". Da die ersten beiden Teile nicht mit vorgelegt worden sind, kann ein abschließendes Urteil über seine Brauchbarkeit schon deshalb nicht gefällt werden. Außerdem fehlt dem Büchlein aber auch jedes Begleitwort, aus dem die dem Verfasser maßgebenden Grundsätze zu ersehen wären. Und so muß es

hier bei der Angabe bewenden, daß man darin allgemeine Belehrungen, Regeln und ausgeführte Beispiele zur Gold- und Silberrechnung, Münzrechnung, Wechselrechnung, Effektenrechnung, Arbitrage und Warenrechnung findet, wie sie andere Bücher derselben Tendenz auch bieten. Die Ausstattung ist die bekannte gute Göschensche, der Preis des geschmackvollen Bändchens ein verhältnismäßig billiger.

42. **L. Th. Müller**, Rektor, Rechenbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. Nach den ministeriellen Bestimmungen vom 5. Juli 1897 unter Mithilfe der Lehrer Horn, Meusch und Salzmann. 2. Aufl. Düsseldorf 1903, L. Schwann.

1. Heft: (Unterstufe, Heft 1). 1. Teil: Die vier Grundrechnungsarten mit unbenannten ganzen Zahlen. 2. Teil: Das deutsche Münz-, Maß- und Gewichtssystem nebst Sortenverwandlungsaufgaben. 3. Teil: Die vier Grundrechnungsarten mit benannten ganzen Zahlen. — Zeitrechnung. 62 S. 40 Pf. 2. Heft: 4. Teil: Das Rechnen mit gemeinen Brüchen. 5. Teil: Das Rechnen mit Dezimalbrüchen. 6. Teil: Schlußrechnung. Anhang: Unser Verkehrswesen. 65 S. 40 Pf. 3. Heft: I. Die Prozentrechnung. II. Lebens- und Feuerversicherung. III. Staats- und Kommunalsteuern. IV. Raumrechnung. V. Vermischte Aufgaben, insbesondere Einheitsrechnung. 75 S. 50 Pf. 4. Heft: (Oberstufe Heft II) Übungsaufgaben für die Hand der Schüler. 82 S. 60 Pf. 5. Heft: (Oberstufe Heft I) Theoretischer Teil zur Selbstbelehrung für Gesellen, Meister und Lehrer. 65 S. 80 Pf.

Der Zweck dieses Rechenbuches stimmt mit dem des unter Nr. 38 angezeigten überein. Während letzteres aber den Wiederholungsstoff (Rechenstoff der Volksschule) verhältnismäßig kurz erledigt, beschäftigt sich ersteres durch zwei Hefte hindurch mit demselben. Weshalb? erfährt man nicht, da jedes Begleitwort fehlt. Erst vom Heft 3 ab treten Rechengebiete auf, welche dem Interessenkreise der den Kinderjahren entwachsenen Schüler besser entsprechen. Den eigentlichen Rechenstoff für solche Schüler bringt aber erst Heft 4: Diskontrechnung, Kontokorrent-Zinsrechnung, Lohnlisten, Kalkulieren, Arbeiterversicherung, vermischte Aufgaben. Das 5. Heft enthält die dazu gehörigen Belehrungen nebst zwei Anhängen: Inventarien und Einheitspreise. — Bevor eine zweite Auflage des Rechenbuches erscheint, möchte der Verfasser die unter Nr. 34 besprochene methodische Schrift lesen und auf seinen Fall anwenden. Auch die auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens immer mehr hervortretenden Reformbestrebungen verdienen beachtet zu werden.

43. **Wilhelm Ortlieb**, Handwerkerschull., Praktische Buchführung. a) Für Schlosser. 48 S. — b) Für Tischler. 48 S. Breslau 1904, F. Hirt. Je 80 Pf.

Im vorigen Jahresberichte wurden bereits die für Tapezierer (bezw. Dekorateure) und Schuhmacher bestimmten Hefte angezeigt und besprochen. Die hier vorliegenden weiteren zwei Hefte sind nach demselben Schema wie jene bearbeitet. Da sie sich ebenfalls der Wirklichkeit, soweit dieses überhaupt möglich ist, gut anpassen, kann die vorjährige Empfehlung auch auf sie bezogen werden.

44. **Friedrich Seeländer**, Lehrer, Rechenbuch für kaufmännische, gewerbliche und hauswirtschaftliche Mädchenfortbildungsschulen in Beispielen und Aufgaben. 1. Heft. 3., verb. u. verm. Aufl. 64 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 80 Pf.

Das Heft soll nach dem Vorworte eine Wiederholung der vier Spezies, sowie die wichtigsten bürgerlichen Rechnungsarten unter Anwendung von

Vorteilen bieten, um dadurch die Elemente zu befestigen und einen höhern Grad von Sicherheit und Gewandtheit im Rechnen zu erreichen, als ihn die Schülerinnen aus der Volksschule gewöhnlich mitbringen. Inhalt und Form der Aufgaben übersteigen die an Schülerinnen der Oberstufe gehobener Volksschulen zu stellenden Anforderungen nicht. Auch die „Vorteile“ gehen nicht darüber hinaus. Wer aber eines Heftes zur Wiederholung und Befestigung des Volksschulrechenstoffes im Sinne des Verfassers bedarf, findet hier alles beisammen, was er braucht. Die Ausstattung des Heftes ist die übliche, der Preis aber ein verhältnismäßig hoher.

45. **Robert Stern**, Oberlehrer, Buchführung in einfachen und doppelten Posten. 2., verb. Aufl. 168 S. Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagsh. 80 Pf.

Der Verfasser, zugleich Dozent der Handelshochschule zu Leipzig, behandelt seinen Gegenstand sozusagen in akademischer Weise. Wem damit gedient ist, möge sich seiner Führung anvertrauen. Er findet in dem handlichen Büchlein: I. Allgemeine Grundbegriffe: a) Zweck und Wesen der Buchführung. b) Bestimmungen über die Buchführung im Handelsgesetzbuche und seinen kaufmännischen Spezialgesetzen. c) Die Grundprinzipien der Eintragung in Handelsbücher. II. Die einfache Buchführung. III. Die doppelte Buchführung. IV. Die amerikanische Buchführung. V. Sonstige Buchführungsformen.

46. **Karl Wenzel**, Handelsschulleiter, Rechenbuch für kaufmännische Fortbildungsschulen. 3 Teile. I. Teil. 3., verb. Aufl. 94 S. Hannover 1904, C. Meyer. 60 Pf.

Im vorigen Jahresberichte wurde die zweite Auflage des vorliegenden Heftes angezeigt und besprochen. Da die dritte Auflage mit der zweiten in allen wesentlichen Stücken übereinstimmt, insbesondere dieselben volksschulmäßigen Rechenstoffe wieder bietet, hat es bei dem früher Bemerkten zu bewenden. Die Ausstattung des Heftes ist eine gute, der Preis ein angemessener.

47. **Julius Wenzely**, Oberlehrer, Praktisches Rechnen. Methodisch geordnete Regeln, Beispiele und Aufgaben. Für Handels-, Real-, Gewerbe- und höhere Bürgerschulen, kaufmännische und gewerbliche Fortbildungsschulen. 2., durchges. Aufl. II. Teil. 96 S. Leipzig, Rengersche Buchh. 1 M.

Dem Buche fehlt ein Begleitwort, aus dem man ersehen könnte, was den Verfasser zur Herausgabe veranlaßte. Aufgabensammlungen von der Art der vorliegenden gibt es in ziemlicher Anzahl. Darunter recht gute. Den Verfasser, seit fast 30 Jahren an der Öffentlichen Handelslehranstalt zu Chemnitz tätig, scheint aber keine derselben voll befriedigt zu haben. Und so hat er selbst eine für seine Zwecke geeignete Sammlung herausgegeben. Der vorliegende zweite Teil derselben bringt: XI. Prozent- und Promille-Rechnungen. XII. Zinsrechnung. XIII. Zinseszinsrechnung. XIV. Amortisationsrechnung. XV. Diskontrechnung. XVI. Lombardrechnung. XVII. Terminrechnung. XVIII. Effektenrechnung. Jeder Abschnitt beginnt mit Erklärungen, fährt mit ausgerechneten Beispielen fort und schließt mit einer ausreichenden Anzahl von Übungsaufgaben. Ganz so, wie man es anderwärts auch findet. In der Hand eines erfahrenen Lehrers dürfte sich die vorliegende Sammlung daher

ebenso wie andere Sammlungen gleicher Tendenz bewähren. Die Ausstattung ist gut, der Preis nicht zu hoch.

V. Für höhere Studien.

48. Dr. **G. Frege**, Universitätsprof., Grundgesetze der Arithmetik. Begriffsschriftlich abgeleitet. Jena 1893 u. 1903, H. Pohle. I. Bd. XXXII und 253 S. 12 M. II. Bd. XVI u. 265 S. 12 M.

Die vorliegende Arbeit an dieser Stelle ihrer vollen Bedeutung nach zu würdigen, ist ausgeschlossen. Dazu würde es umfänglicher fachwissenschaftlicher Erörterungen und Darlegungen bedürfen. Für den Jahresbericht ist und bleibt eben die pädagogische Seite jeder Arbeit die Hauptsache. Und so muß es auch hier dabei bewenden. Der Verfasser beginnt: „Man findet in diesem Buche Lehrsätze, auf denen die Arithmetik beruht, mit Zeichen bewiesen, deren Ganzes ich Begriffsschrift nenne." Nach 10jähriger Pause schließt er: „Als Urproblem der Arithmetik kann man die Frage ansehen: Wie fassen wir logische Gegenstände, insbesondere die Zahlen? Wodurch sind wir berechtigt, die Zahlen als Gegenstände anzuerkennen? Wenn dieses Problem auch noch nicht so weit gelöst ist, als ich bei Abfassung dieses Bandes dachte, so zweifle ich doch nicht daran, daß der Weg zur Lösung gefunden ist." Man sieht, hier stehen „Viel" und „Wenig" beieinander. Die Lehre von den Zahlen gilt dem Verfasser als ein Teil der Logik. Es kommt ihm nicht, wie üblich, nur auf den Inhalt des Satzes an und daß dieser bewiesen werde, sondern auf die Art, wie dieses geschieht, auf welche Grundlagen sich der Beweis stützt. Daß dieser wesentlich abweichende Gesichtspunkt eine besondere Behandlungsweise fordert, leuchtet ein. Und so ist der Verfasser schließlich zu seiner „Begriffsschrift" gelangt. Diese „Schrift" hat ihn schon seit langem beschäftigt. Im Jahre 1879 bereits hat er eine Arbeit über „Begriffsschrift" und im Jahre 1884 eine zweite über die „Grundlagen der Arithmetik" veröffentlicht. In der letzteren faßte er das Grundlegende seiner Ergebnisse kurz dahin zusammen, daß „die Zahlangabe eine Aussage von einem Begriffe" enthalte. Und eben darauf beruht hier seine Darstellung. Daß darüber wieder Jahre vergingen, lag einesteils „in inneren Umwandlungen der Begriffsschrift, die mich zur Verwerfung einer handschriftlich fast schon vollendeten Arbeit genötigt haben", wie er selbst bekennt. Andernteils hat ihn die „kühle Aufnahme" oder vielmehr der „Mangel an Aufnahme", denen seine Arbeiten bei den Mathematikern begegneten, abgehalten, fortzufahren. Aber auch jetzt noch fürchtet er letztere. Und trotzdem kommt er nicht davon los! Man sieht, diese „Begriffsschrift" begleitet, beschäftigt und beunruhigt den Verfasser in ganz außergewöhnlicher Weise. Und so versteht man auch seinen Wunsch: „In einem Falle wie hier, wo der Wert eines Buches durch flüchtiges Durchlesen nicht erkannt werden kann, sollte die Kritik helfend einspringen . . . Mir bleibt nur übrig zu hoffen, jemand möge von vornherein soviel Vertrauen zu der Sache schöpfen, daß er in dem inneren Gewinne eine Belohnung erwartet . . . Möge es mir glücken, einen solchen Leser und Beurteiler zu finden!" Möchte dieser Wunsch recht bald in Erfüllung gehen! Freilich, dazu gehört außer dem „Vertrauen zu der Sache" auch „Zeit zur Arbeit", und wer von den Lesern des Jahresberichts über letztere nicht verfügt, bleibt dem Buche schon deshalb besser fern. Ein weiteres Erfordernis ist die mathematisch-philosophische Durchbildung des Lesers. Klagt doch

der Verfasser, ein namhafter Vertreter seiner Wissenschaft, selbst: „Vielleicht ist die Zahl der Mathematiker überhaupt nicht groß, die sich um die Grundlegung ihrer Wissenschaft bemühen, und auch diese scheinen oft große Eile zu haben, bis sie die Anfangsgründe hinter sich haben . . . Hat doch das einmal Hergebrachte große Macht über die Gemüter. Wenn ich die Arithmetik mit einem Baume vergleiche, der sich oben in eine Mannigfaltigkeit von Methoden und Lehrsätzen entfaltet, während die Wurzel in die Tiefe strebt, so scheint mir der Wurzeltrieb, in Deutschland wenigstens, schwach zu sein."

Der Verfasser setzt: „scheint", drückt sich also vorsichtig aus. Er denkt jedenfalls auch nur an die Mathematiker der Universitäten. Neben diesen gibt es aber doch auch noch viele andere, an Schulen aller Art tätige, pädagogisch gebildete Vertreter seiner Wissenschaft. Sollten sich unter diesen die gewünschten Leser nicht finden? Fänden sie sich, so würde sicher auch das pädagogische Interesse, das uns hier zumeist angeht, nicht zu kurz kommen. Schon das Vertiefen in die Grundlagen einer Wissenschaft ist seinem innersten Wesen nach pädagogisches Tun, muß also befruchtend auf die weitere Arbeit des ausübenden Pädagogen wirken. Und so empfehlen wir schließlich die vorliegende Schrift auch in diesem Sinne den Lesern des Jahresberichts. Die buchhändlerische Ausstattung derselben ist eine vorzügliche, ihr Preis mit Rücksicht auf den schwierigen Satz ein angemessener.

B. Geometrie.

I. Für Volks- und Bürgerschulen.

a) Methodische Schriften.

1. Dr. **E. Wilk**, Schuldirektor, Die Formengemeinschaften — ein Irrweg der Geometriemethodik. 61 S. Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer. 1,20 M.

Gegen die im vorigen Jahre angezeigte Schrift Martins: „Der gegenwärtige Stand der Geometrie-Methodik ein Rückstand?", welche durch die Wilkschen Auslassungen in den „Päd. Studien", Jahrg. XXII, veranlaßt worden war, wendet sich der vorliegende Sonderabdruck aus dem 36. Jahrgange des „Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik". Er beginnt mit einer Reihe persönlicher Bemerkungen und verbreitet sich sodann über folgende fünf Punkte: Der Begriff der Formengemeinschaften. Das Verhältnis der Formengemeinschaften zum Erziehungsziel. Die Formengemeinschaften und das System der Geometrie. Die Formengemeinschaften und die Kulturstufen. Die Formengemeinschaften und die Konzentration. Wilk beanstandet zunächst den Begriff „Formengemeinschaft", da „Gemeinschaften" nur bei Lebewesen möglich seien, tote Dinge höchstens eine „Einheit" bilden könnten. Aber auch um „Formeneinheiten" handle es sich bei Martin nicht, sondern nur um „wirtschaftliche Sacheinheiten", welche nach geometrischen Gesichtspunkten behandelt würden. Und ebendeshalb habe er (Wilk) sie bekämpft. Des weitern bestreitet Wilk, daß die „Formengemeinschaften" ein Ausfluß des Erziehungszieles (im Herbart-Zillerschen Sinne) seien. Es liege nur eine mißverstandene Auffassung bezw. eine einseitige Übertreibung des Zillerschen Gedankens von den konkreten Ausgangspunkten und von der Anwendung der toten Lehren auf die lebendige Praxis vor. Der dritte Punkt bezieht sich auf das bunte Durcheinander geometrischer Begriffe und Sätze, wie es entstehen müsse,

wenn „wirtschaftliche Sacheinheiten" die Ausgangspunkte bildeten. Mitten hinein in die Meinungsverschiedenheiten über die „Kulturstufen" versetzt der vierte Punkt. Während Martin behauptet: „Unsere (Martin-Schmidts) Formengemeinschaften sind in ihrer Aufeinanderfolge ein Abbild ‚der menschheitlichen Entwickelung der Raumvorstellungen', die psychischen Apperzeptionsstufen des Kindes", kommt Wilk zu dem Ergebnis: „Wie die Menschheit die Welt apperzipiert hat, das ist vorbildlich für den Unterricht, nicht aber die konkreten Stoffe, welche sie dabei geschaffen." Am bemerkenswertesten ist schließlich das, was der letzte Punkt über „Konzentration" bringt. Denn hier treffen wir auf den springenden Punkt des ganzen Streites. Näher darauf einzugehen — denn anders wäre der Sache nicht gedient — müssen wir uns freilich versagen. Und so verweisen wir die Leser, welche sich dafür interessieren, auf die Schrift selbst. Das letzte Wort im Streite soll die vorliegende Schrift übrigens nicht sein. Denn S. 47 derselben steht: „Ich hoffe, daß ich noch die Zeit finden werde, einen geometrischen Lehrgang auf geschichtlich-genetischer Grundlage zu bearbeiten." Warten wir diesen Lehrgang vorerst ab, um uns von der Haltbarkeit der Wilkschen Forderungen zu überzeugen.

b) Lehrbücher und Aufgabensammlungen.

2. **E. Hecht**, Lehrer, und **F. Kundt**, Lehrerin, Lehrbuch der elementaren Mathematik. Als Ergänzung zu dem „Rechenbuch für Mädchenschulen" bearbeitet. I. Teil: Planimetrie. 126 S. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing. 1,60 M.

Die Verfasser schreiben: „Dem Bedürfnis derjenigen Anstalten, die den mathematischen Unterricht bereits eingeführt haben oder einzuführen gedenken, will das vorliegende Lehrbuch entgegenkommen . . . die mathematische Belehrung der Mädchen wird sich in allen wesentlichen Punkten so gestalten wie die der Knaben. Aber die Rücksicht darauf, daß der höheren Mädchenschule sowohl für den vorangehenden Rechenunterricht wie auch für den eigentlichen mathematischen Unterricht weniger Zeit zur Verfügung steht wie der höheren Knabenschule, nötigt dazu, in der Zielsetzung und in der Auswahl des Lehrstoffes und der Übungsaufgaben sich Beschränkungen aufzuerlegen . . . In einigen Fällen, wo es besonders wünschenswert erschien (!) und sich ungezwungen machen ließ (!!), ist versucht worden (!!!), das Verstehen und Behalten der geometrischen Sätze durch eine Veranschaulichung zu unterstützen. Hauptsache für den zu erstrebenden Hauptzweck — die geistige Schulung der Mädchen — bleibt der wissenschaftliche Beweis . . . ."

Das dürfte dem Kundigen genügen. Fügen wir noch hinzu, daß das neue Lehrbuch den Lehrstoff in der altherkömmlichen Auswahl und Anordnung bringt, daß es auch an der altgewohnten (wissenschaftlichen?) Behandlungsweise festhält, so ist nicht einzusehen, weshalb es den Bedürfnissen der Mädchenschulen besser entsprechen soll, als irgend eins der in Knabenschulen gebräuchlichen Lehrbücher der Planimetrie. Der Unterschied besteht lediglich in dem Titelzusatze: „Als Ergänzung zu dem Rechenbuch für Mädchenschulen."

3. **A. Pickels** Geometrie der Volksschule. Neubearbeitung von Dr. E. Wilk, Schuldirektor. Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer.

Teil I: Formenkunde. — Ausgabe II. Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. 2., durchgesehene Aufl. Mit 66 in den Text eingedruckten Figuren. 32 S. 40 Pf.

Teil II: Formenlehre. — Ausgabe II. Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. 31. bis 33. Aufl. Mit 109 in den Text eingedruckten Figuren. 48 S. 40 Pf. — Ausgabe III. Geometrische Rechenaufgaben für die Hand der Schüler. 23. bis 25. Aufl. Mit 13 Figuren. 31 S. 30 Pf.

Da die vorliegenden 3 Hefte nur einen Teil des Gesamtwerkes bilden, muß die Besprechung bis zum Eingange der noch fehlenden Hefte (Teil I Ausgabe I, Teil II Ausgabe I u. IV) ausgesetzt werden.

4. **Ernst Schneck**, Maler u. Zeichenlehrer, Die Lehre von den Projektionen. Eine Anleitung für den Unterricht im Linearzeichnen an Volks-, Mittel- und höheren Schulen, Präparandenanstalten, Lehrerseminaren und gewerblichen Fortbildungsschulen. Nach den neuesten ministeriellen Bestimmungen vom 2. April 1902. Mit Abbildungen und 6 Tafeln in Buntdruck. 50 S. Berlin 1904, L. Oehmigke. 2 M.

Ein Buch für alle Schulen, die es zurzeit gibt, ausgenommen die technischen Hochschulen und Universitäten! Man hält es kaum für möglich. Der Verfasser „entschloß" sich zur Herausgabe, nachdem er „aus dem vom Preußischen Unterrichtsministerium für die Berliner Gemeindeschulen vorgeschriebenen Lehrplane ersah, daß auch in dem für die übrigen Volksschulen der Monarchie in Aussicht gestellten neuen Lehrplane das Linearzeichnen berücksichtigt werden" solle. Was er bringt, ist sachlich richtig. Nur bleibt zweifelhaft, ob es für Lehrer oder Schüler geschrieben ist. Nach dem Texte zu Tafel I (Projektionen des regelmäßigen vierseitigen Prismas) möchte man ersteres annehmen. Denn hier folgen sein säuberlich Fragen und Antworten sechs Seiten lang aufeinander. Aber diese Fragen und Antworten sind derart, daß man den Bildungsgrad der ausübenden Zeichenlehrer ziemlich tief stellen müßte, wenn man annehmen wollte, sie bedürften einer derartigen „Anleitung". Außer dem vierseitigen wird noch das sechsseitige Prisma behandelt. Dann folgen: achtseitige Pyramide, Zylinder, Kegel, ein Tisch (letzter in Grund-, Auf- und Seitenriß und schiefwinkliger Parallelprojektion nach gegebenem Maßstab). Die Zeichnungen sind durchweg richtig und sauber ausgeführt. Papier und Druck sind sehr gut. Der Preis ist ein angemessener.

5. **W. Steuer**, Seminaroberlehrer, Raumlehre für Volksschulen, enthaltend die Ergebnisse des Unterrichts und Aufgaben. 52 S. Breslau 1904, M. Woywod. 45 Pf.

Im Vorwort heißt es: „Die Betrachtung und Besprechung der räumlichen Größen und ihrer Eigenschaften, die Entwickelung und Feststellung der Erklärungen, Einteilungen, Gesetze und Berechnungsweisen, die Anleitung zum Zeichnen und Rechnen ist Sache des mündlichen Unterrichts, der auf Grund der weitgehenden Kenntnisse des Lehrers sich frei zu gestalten hat. Der Schüler hat die Ergebnisse der Besprechung und Entwickelung frei zusammenzufassen und die Hauptsachen zu merken. Nur was er auf diesem Wege erwirbt, kann er sein eigen nennen. Im Hefte findet er die Hauptergebnisse in kurzen Sätzen wieder." Damit kann man sich einverstanden erklären. Die Anordnung des Stoffes ist zwar die althergebrachte systematische, die Stoffauswahl im einzelnen aber ist eine gute und die Aufgaben sind den Bedürfnissen der Volksschüler angepaßt. So ist das Heft wohl geeignet, unter Anleitung eines tüchtigen Lehrers gute Dienste zu leisten. Papier und Druck sind gute, der Preis ist ein mäßiger.

6. **Friedr. Christ. Wolf**, Schuldir., Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht. Nach den Grundsätzen der Anschauung und Konzentration in genetischer Stufenfolge aufgebaut und unter besonderer Berücksichtigung der praktischen Bedürfnisse bearbeitet. Leipzig 1904, E. Wunderlich.
   1. Heft. Mit 30 in den Text gedr. Figuren. 2., durchges. Aufl. 23 S. 30 Pf.
   2. Heft. Mit 92 in den Text gedr. Figuren. 2., durchges. Aufl. 58 S. 50 Pf.

Da zu dem Gesamtwerke, soviel bekannt, noch ein 3. Heft für Schüler und eine Ausgabe für Lehrer gehören, so muß die Besprechung bis zum Eintreffen dieser verschoben werden.

II. Für Lehrerbildungsanstalten.

7. **Karl Erdmann**, Anfangsgründe der ebenen Geometrie verbunden mit einer Aufgabensammlung. I. Teil. Mit 282 in den Text eingedr. Figuren. VIII u. 178 S. Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer. 2,25 M.

Der Verfasser hat nicht angegeben, für welche Schulen sein Buch bestimmt ist. Die ganze Anlage (Stoffauswahl, Stoffanordnung und Stoffbehandlung) deutet aber darauf hin, daß er die Bedürfnisse der Lehrerseminare bei Bearbeitung desselben im Auge hatte. Schon das „Vorwort" wendet sich an den künftigen Lehrer. Denn ein Vorwort für ein Schülerbuch gewöhnlicher Art ist es nicht. Und im nachfolgenden Texte gibt es zahlreiche Einschaltungen, welche sich wie methodische Weisungen für künftige Lehrer ausnehmen. Überhaupt tritt in dem Buche das Bestreben, die ausgewählten Stoffe in guter methodischer Behandlung vorzuführen, deutlich hervor. So aber soll es ja auch in Lehrbüchern für künftige Lehrer sein. Manche Einzelheiten wären zu beanstanden. Das mögen aber diejenigen tun, welche nach dem Buche unterrichten. Denn jedenfalls ist es wert, in den Kreisen, für welche es bestimmt ist, beachtet zu werden. Wir behalten uns vor, auf dasselbe noch einmal zurückzukommen, wenn der 2. Teil vorliegt. Papier und Druck sind gute, der Preis ist ein angemessener.

8. **P. Klauke**, Kreisschulinsp., Lehrbuch der Raumlehre für Lehrerbildungsanstalten. Nach den neuesten Lehrplänen bearb. II. Teil. Für Seminare. Planimetrie (Fortsetzung), Stereometrie, Trigonometrie, Methodik. VIII u. 197 S. Düsseldorf 1904, L. Schwann. 2 M.

Der hier vorliegende II. Teil des Klaukeschen Lehrbuchs bildet die Fortsetzung und den Abschluß des für Präparandenschulen bestimmten I. Teiles desselben. Da letzterer uns bis jetzt nicht mit zugegangen ist, so muß die Besprechung des Werkes bis zum Eintreffen desselben verschoben werden.

9. **A. Költzsch**, Seminarlehrer, Raumlehre für Präparanden. Nach dem „Lehrplan für die Präparandenanstalten" des Kgl. Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten (Erlaß vom 1. Juli 1901) bearbeitet. Mit 154 Textfiguren und etwa 800 Übungsaufgaben. 128 S. Leipzig 1904, C. Merseburger. Geb. 1,20 M.

Der Verfasser sagt im Vorworte: „Das dargebotene Lehrgebäude ist meistens auf das unbedingt Notwendige eingeschränkt; entbehrlicher Stoff ist mit † bezeichnet; die Behandlung ist dem Schülermaterial angepaßt. Überall wird die selbständige Arbeit des Schülers kräftig in Anspruch genommen, sowohl durch Aufgaben und Übungen, die sich un-

mittelbar an den behandelten Lehrstoff anschließen, als auch durch Aufgaben, welche eine breitere Grundlage voraussetzen." Damit kann man sich einverstanden erklären. Und da das Buch hält, was das Vorwort verspricht, so verdient es, beachtet zu werden. Die Ausstattung des Buches ist eine gute, der Preis ein mäßiger.

10. **B. Wiese**, Seminarlehrer, **W. Lichtblau** und **K. Backhaus**, Sem.-Oberl., Raumlehre für Lehrerbildungsanstalten. In 2 Teilen. Breslau 1904, F. Hirt.

I. Teil: Planimetrie (Flächenlehre). In 2 Abteilungen. 1. Abteilung: Der Lehrstoff für die Präparandenanstalt. Mit 93 Figuren im Text. 6. Aufl., umgearb. u. erweit. nach dem Lehrplan vom 1. Juli 1901. 150 S. Geb. 1,65 M. — 2. Abteilung: Der Lehrstoff für das Seminar. Mit 41 Figuren im Text. 6. Aufl., umgearb. und erweit. nach dem Lehrplane vom 1. Juli 1901. 106 S. Geb. 1,35 M.

II. Teil: Stereometrie und Trigonometrie. (Körperlehre und Dreiecksrechnung.) Mit 46 Figuren im Text. 5., erweit. Aufl. 228 S. Geb. 2,50 M.

Das vorliegende Dreimännerbuch ist die Neubearbeitung der vordem aus nur zwei Bänden bestehenden „Raumlehre" derselben Verfasser. Maßgebend für die Neubearbeitung waren die schon vielfach erwähnten „Bestimmungen vom 1. Juli 1901". Der I. Teil zerfällt nun in 2 Abteilungen, deren erste den Lehrstoff für die 3 Präparandenklassen bringt, während die zweite den Bedürfnissen der nachfolgenden Seminarklassen dienen will. Beide zusammen behandeln die Planimetrie in dem für Lehrerbildungsanstalten überhaupt vorgesehenen Umfange. Denn der II. Teil beschäftigt sich nur noch mit Stereometrie und Trigonometrie.

Da das Lehrbuch in sechster bezw. fünfter Auflage erscheint, muß es sich bereits ein ansehnliches Verbreitungsgebiet erworben haben, was gegenüber den zahlreichen Mitbewerbern gewiß Beachtung verdient. Um so mehr fällt dann aber auf, daß manches von dem, was die bisherigen Auflagen enthielten, in Wegfall gekommen ist. So besonders die methodischen Beigaben, welche das Buch gerade für Lehrerbildungsanstalten so recht geeignet erscheinen ließen. Der Umstand, daß die „Methodik des Rechen- und Raumlehreunterrichts als besonderer Unterrichtszweig in Zukunft der I. Klasse zugewiesen ist" (vergl. Vorwort im II. Teil) kann dieses doch unmöglich fordern. Es sei denn, daß die in dem mathematischen Lehrbuche vertretene Methodik derjenigen, welche in Klasse I gelehrt wird, widerspräche. Aber ist denn so etwas in einer Lehrerbildungsanstalt überhaupt möglich? — Was die übrigen Änderungen betrifft, so entsprechen dieselben durchweg den Bestimmungen vom 1. Juli 1901. Mit einer Ausnahme: Einige Lehrstoffe, welche die „Bestimmungen" den Präparandenklassen zuweisen, treten in den Seminarklassen nochmals auf. So z. B. die Berechnung der regelmäßigen Vielecke und des Kreises. Die Verfasser bemerken dazu im Vorworte des I. Teils: „Es können diese Lehrstücke allerdings auch in der Präparandenanstalt behandelt werden, aber nur in schulmäßiger, nicht aber in wissenschaftlicher Weise, weil die dafür notwendigen Voraussetzungen aus der Arithmetik fehlen. Die schwierigeren Konstruktionsaufgaben würden dann ganz wegfallen. Wir sind der Ansicht, daß es dem Geiste der neuen Bestimmungen nicht zuwider ist, wenn die erwähnten Lehrstoffe in der Präparandenanstalt zwar zunächst in dieser

leichteren, auf unmittelbare Anschauung sich gründenden und nur bestimmte Verhältnisse berücksichtigenden Form besprochen, dann aber im Seminar nochmals so behandelt werden, daß die Allgemeingültigkeit der Wahrheiten erkannt wird. Ähnliches gilt von den Konstruktionsaufgaben." Dieser Auffassung kann nur beigepflichtet werden. Ebenso ist den Verfassern beizupflichten, wenn sie dem Kapitel über Anwendung der algebraischen Analysis (Abschnitt III der zweiten Abteilung des I. Teils) größere Bedeutung als bisher einräumen. Wenn sie aber auch für die Präparandenanstalten „die wissenschaftliche, d. h. streng logische Beweisführung" als die allein richtige hinstellen und solches mit der Bemerkung: „Der Unterbau muß ebenso fest gefügt sein wie der Oberbau" begründen, so sind wir der Meinung, daß damit weder den derzeitigen Präparanden noch den künftigen Lehrern gedient sein kann. Denn man darf nicht ein so völlig Neues, wie die streng mathematische Beweisführung, in jede Bodenart verpflanzen wollen. Und die Bodenarten, welche die Präparandenanstalten bieten, lassen nach dem übereinstimmenden Urteile aller Kenner oft noch recht viel zu wünschen übrig! Da muß denn vorerst eine recht umsichtige Bodenbearbeitung auf guter psychologischer Grundlage eintreten, eine unterrichtliche Behandlung, in welcher die Anschaulichkeit und die Anschauung die Herrschaft führen. Denn die Wahrheiten, welche in Frage kommen, sollen wirkliches geistiges Eigentum aller Schüler werden, nicht bloß einzelner. Das aber können sie nur, wenn sie die Unmittelbarkeit besitzen, die (dem Anfänger) allein die Anschauung zu geben vermag. Von der Anschauung zum Begriffe, das ist der Anfang, das übrige folgt erst dann, wenn ein ausreichender selbsterworbener Vorrat von Begriffen zur Verfügung steht. Ob dazu viel oder wenig Zeit gebraucht wird, ändert an der Sache selbst nichts. Und so halten wir es, damit kein Präparand an sich selbst erlebe, was er bei seinen späteren Schülern vermeiden soll, zurzeit doch für besser, „eine Art Übergangskursus (vielleicht einen Parallelkursus!) von der elementarischen zur wissenschaftlichen Beweisführung einzurichten."

Die Behandlung der „Stereometrie", welche der zweite Teil des Lehrbuches bringt, unterscheidet sich nur wenig von derjenigen anderer Lehrbücher. Lobend hervorzuheben sind die zahlreichen, gut ausgewählten und gut angeordneten Übungsaufgaben, welche die Verfasser beigefügt haben.

Die „Trigonometrie" tritt in zwei Abschnitten auf: Goniometrie und Trigonometrie (im engern Sinne). Wir haben uns gegen diese Stoffanordnung in einem Schulbuche bereits im vorigen Jahresberichte ausgesprochen. Für methodisch richtiger erachten wir, das rechtwinklige Dreieck voranzustellen, die goniometrischen Funktionen davon zu gewinnen, zur Berechnung desselben überzugehen, die Berechnung der übrigen Dreiecke anzuschließen und nun erst die Goniometrie fortzusetzen und abzuschließen. Nachdem wir die vorliegende Behandlung kennen gelernt und im Vorworte gelesen haben, daß die vollständige Durcharbeitung des Gegebenen nur unter „günstigen Verhältnissen möglich sein wird", werden wir in dieser unsrer Auffassung weiter bestärkt. Alles in allem gehört aber das vorliegende „Dreimännerbuch" zu den besseren Lehrbüchern, welche es zurzeit für Lehrerbildungsanstalten gibt. Und in diesem Sinne empfehlen wir es schließlich der Beachtung der beteiligten Kreise. Die Ausstattung ist eine recht gute, der Preis ein mäßiger.

III. Für Realschulen und Gymnasien.

11. **Erdmann Arndt**, Oberlehrer, Einführung in die Stereometrie als Pensum des 1. Vierteljahrs der 1. Klasse. (Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der vierten Realschule zu Berlin. Ostern 1904.) Mit zwei Tafeln. 19 S. Berlin 1904, Weidmannsche Buchh. 1 M.

Berücksichtigt werden: Der Würfel. Der Quader. Das gerade Prisma. Der gerade Kreiszylinder. Der Satz des Cavalieri und das schiefe Prisma. Es handelt sich dabei aber nicht um eine Anleitung, sondern nur um eine Zusammenstellung von Unterrichtsergebnissen und Aufgaben. Besondere Berücksichtigung finden zeichnerische Darstellungen. Wem damit gebient ist, möge sich die Arbeit näher ansehen.

12. **C. Block**, Realschuldirektor, Lehr- und Übungsbuch für den planimetrischen Unterricht an höheren Schulen. I. Teil: Quarta. IV u. 70 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1 M.

Der Inhalt gliedert sich wie folgt: Grundbegriffe und Vorübungen. Von den Winkelpaaren. Vom Dreieck. Vom Viereck. — Neben den Erklärungen, Lehrsätzen mit Beweisen und Folgerungen treten auch zahlreiche Aufgaben, insbesondere Konstruktionsaufgaben, auf. Die Darstellung in den Beweisen ist absichtlich breit gehalten, um auch ihre Widerholung dem Schüler zu ermöglichen. „Zur Erleichterung der Darstellung, deren Form den Schülern früher immer große Schwierigkeiten bereitete und die ohne öfter wiederkehrende Anleitung meist schwerfällig und unklar blieb, sind verschiedentlich Musterlösungen hinzugefügt.“ Der Verfasser empfiehlt, wenigstens eine dieser Musterlösungen auswendig lernen zu lassen und darauf zu halten, daß die Schüler sich bei allen Lösungen genau nach ihr richten. Also: „Du ihm also, so hastu ihm recht getan!“ Der Verfasser versichert, daß diese Lehrart in seiner Anstalt „seit ungefähr zwölf Jahren“ im Unterricht erprobt wurde. Wer für seine Quartaner ein „Lehr- und Übungsbuch für den planimetrischen Stoff“ sucht, mag sich das vorliegende mit ansehen. —

13. Dr. **F. Bützberger**, Professor, Lehrbuch der ebenen Trigonometrie, mit vielen Aufgaben und Anwendungen für Gymnasien und technische Mittelschulen. 3. Aufl. X u. 68 S. Zürich 1904, Art. Institut Orell Füßli. Geb. 2 M.

Wer ein wissenschaftlich einwandfreies, methodisch gut angelegtes und vollständiges, dabei sauber ausgestattetes Lehrbuch der ebenen Trigonometrie sucht, greife nach dem vorliegenden. In einem „Vorworte“ behandelt der Verfasser die Geschichte seines Gegenstandes. Da findet man auf kaum 5 Seiten alles Wesentliche in so guter Form, klar und verständlich beisammen, daß man seine helle Freude daran hat. Der nachfolgende Lehrstoff tritt in drei Abteilungen auf: I. Das rechtwinklige Dreieck. II. Das schiefwinklige Dreieck. III. Goniometrie. Das ist eine so einfache und natürliche Stoffanordnung, daß man sich wirklich wundern muß, weshalb sich nicht alle Verfasser trigonometrischer Lehrbücher oder Leitfäden zu ihr bekennen. Wir haben bei den meisten dieser Lehrbücher eine Stoffanordnung, wie die des vorliegenden Lehrbuches, vermißt. Künftighin können wir uns in allen ähnlichen Fällen kurz fassen, indem wir auf das Bützbergersche Buch verweisen. Hier schreitet der Stoff wirklich im besten Sinne vom Besondern zum Allgemeinen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren fort. Das Ganze mutet einem an, als sei es eine Darstellung

auf historisch-genetischer Grundlage. Auf Einzelheiten einzugehen, unterlassen wir. Die Leser mögen diese selbst hinzufügen. Die Ausstattung des Buches läßt nichts zu wünschen übrig. Der Preis freilich könnte niedriger sein.

14. **G. Cohm**, Geometrie der Ebene. Teil II. (Zweiter Jahreskursus.) Die Kongruenz als Beweismittel und die Anwendung des Hilfsdreiecks. 62 S. Leipzig 1904, F. Schneider. 80 Pf.

Teil I wurde im vorigen Jahresberichte besprochen. Es wurde dort die Angabe, für welche Schulen das Buch bestimmt sei, vermißt. Dieselbe Ausstellung ist auch dieses Mal wieder zu machen. Doch ist aus einer beigedruckten Anzeige der Verlagshandlung jetzt wenigstens zu ersehen, daß es sich um eine Hamburger Reformschrift, also um Vorschläge, die zunächst für Hamburger Schulen bestimmt sind, handelt. — Der Inhalt ist folgender: I. Das Dreieck. a. Kongruenzsätze. b. Anwendung der Kongruenzsätze. c. Das gleichschenklige Dreieck als Hilfsdreieck. 1. Summen und Differenzen von Seiten. 2. Summen und Differenzen von Seiten und Höhen usw. 3. Summen und Differenzen aus drei Strecken. II. Das Viereck. a. Parallelogramme. b. Trapeze und Trapezoide. III. Der Kreis. a. Der Kreis als Hilfsfigur: 1. Das rechtwinklige Sehnendreieck. 2. Das spitzwinklige Sehnendreieck. 3. Das stumpfwinklige Sehnendreieck. 4. Das Sehnenviereck. 5. Das Tangentendreieck. 6. Das Tangentenviereck. b. Die Lage zweier Kreise. — Das Besondere der Behandlung erhellt aus den „Vorbemerkungen": „Die Schüler sollen lernen die Kongruenzsätze als ein Hilfsmittel zu gebrauchen, mit dem sie die Gleichheit von Seiten und Winkeln nachweisen können . . . Bei den Kongruenzbeweisen kommt es also für den Schüler noch nicht in erster Linie darauf an, die Richtigkeit der bereits als wahr erkannten Sätze noch einmal darzutun, sondern darauf, ihm einen Weg zu zeigen, auf dem er später neue Wahrheiten suchen soll, und ihn zu befähigen, diesen Weg selbständig gehen zu lernen." Wenn der Verfasser weiterhin aber auf seine „neuen Auffassungen" bei den Beweisen der Kongruenzsätze glaubt aufmerksam machen zu sollen, so ist nicht einzusehen, was daran eigentlich „neu" sein soll. Denn von der Einsicht, daß durch Konstruktion aus denselben drei Bestimmungsstücken immer wieder ein Dreieck von derselben Gestalt und Größe hervorgeht, ist längst Gebrauch gemacht worden. Und auch die nachfolgenden Konstruktionen bringen nichts Neues. Denn daß man bei Aufgaben, in denen Summen und Differenzen von Strecken auftreten, das gesuchte Dreieck durch ein Bestimmungsdreieck mit Hilfe eines gleichschenkligen Dreiecks findet, ist bekannt. Hier bietet der Verfasser also weder neue Stoffe noch neue Auffassungen oder Ausführungen. Dasselbe gilt von den unter II (Viereck) und III (Kreis) auftretenden Stoffen. — Dagegen ist anzuerkennen, daß alle Stoffe in guter Ordnung auftreten, die Konstruktionen (denn Konstruktion ist nahezu alles!) sorgfältig ausgeführt, die beigefügten Erläuterungen klar, die Sätze, Beweise und Folgerungen richtig, die Aufgaben gut ausgewählt sind. — Die Ausstattung des Heftes ist eine recht gute, der Preis ein mäßiger. —

15. Dr. **Hugo Fenkner**, Professor, Lehrbuch der Geometrie für den mathematischen Unterricht an höheren Lehranstalten. In 2 Teilen. II. Teil: Raumgeometrie. Nebst einer Aufgabensammlung. 3., umgearb. u. verm. Aufl. IV u. 131 S. Berlin 1904, O. Salle. 1,60 M.

Der 1. Teil ist im vorigen Jahre angezeigt worden. Der vorliegende zweite Teil hat in der neuen Auflage eine Umarbeitung nach

den preußischen Lehrplänen von 1901 erfahren, und es ist seine Aufgabensammlung erheblich vermehrt worden. Er bringt nach einer Einleitung in vier Abschnitten: I. Gerade und Ebenen im allgemeinen. Sätze über die Lage von Geraden gegen eine Ebene. Sätze über zwei Ebenen. Sätze über drei Ebenen. II. Die Körper im allgemeinen. III. Vergleichung der Inhalte der Körper. IV. Berechnung des Inhaltes und der Oberfläche der Körper. Anhangsweise wird das perspektivische Zeichnen behandelt. Dann folgen (von Seite 87 ab) die Aufgaben.

Die Stoffbehandlung zeichnet sich durch sachliche Richtigkeit, Klarheit und Übersichtlichkeit aus. Als Hauptvorzug des Buches darf aber jedenfalls die umfängliche, gut ausgewählte und geordnete Aufgabensammlung genannt werden. Die Ausstattung ist eine gute, der Preis ein mäßiger.

16. Dr. **Gustav Holzmüller**, Professor, Vorbereitende Einführung in die Raumlehre. Im Anschluß an die preuß. Lehrpläne von 1901 zur freien Auswahl für den Anfangsunterricht bearbeitet und mit Anleitungen zum Herstellen von Unterrichts-Modellen versehen. Mit 76 Fig. im Text. X u. 123 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,60 M.

Es handelt sich hier um eine weitere Ausführung der methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen von 1901, soweit sie sich auf den propädeutischen geometrischen Anschauungsunterricht in der Quinta der Oberrealschulen und der Quarta der Lateinschulen beziehen: „Der geometrische Unterricht beginnt mit einem Vorbereitungsunterricht, welcher, von der Betrachtung einfacher Körper ausgehend, das Anschauungsvermögen ausbildet und zugleich Gelegenheit gibt, die Schüler im Gebrauche von Zirkel und Lineal zu üben."

Wir pflichten dem Verfasser bei, wenn er im Vorworte sagt: „Mit dem jetzt vorgeschriebenen Vorkursus wird die Schule vor eine der schönsten Aufgaben der Didaktik gestellt." Doch sind wir der Meinung, daß er vollständiger hätte setzen sollen: „eine der schönsten und schwersten Aufgaben der Didaktik." Denn es unterliegt keinem Zweifel, unbestimmt ist und bleibt die gestellte Aufgabe in ihrer Allgemeinheit zunächst, und der Möglichkeiten, fehlzugreifen, gibt es viele. Der Verfasser selbst unterscheidet zwei Gruppen von Lehrern: Solche, welche möglichst schnell zu den ebenen Gebilden zu gelangen suchen, und solche, welche länger im dreidimensionalen Raume verweilen. Er selbst zählt zu den letzteren. Gleichwohl soll sein Buch, das übrigens nur für Lehrer (nicht für Schüler) bestimmt ist, beiden Gruppen dienen, was ja auch der Titelzusatz: „zur freien Auswahl" besagt. Wie das gemeint ist, erhellt noch besser aus dem Inhaltsverzeichnis des Buches: I. Vorbemerkungen über die Maße und das Messen von Größen. II. Allgemeines über Raumbegriff und Raumlehre. III. Erläuterungen der wichtigsten geometrischen Begriffe an Modellen und Zeichnungen. IV. Körper, die sich aus dem Würfel ableiten lassen, ihre Flächennetze und Modelle. V. Einige Bemerkungen über die Symmetrie in der Ebene und im Raume. VI. Betrachtungen über Kugeln, Kreise, Kreisbogen und Winkel, über Kugel- und Kreisteile, Zylinder und Kegel. VII. Anhang. Eine Anleitung zur Herstellung schwieriger Modelle. — Es würde hier zu weit führen, wollten wir näher auf den Inhalt des Buches eingehen. Deshalb nur noch folgendes. Daß das Buch viel Beachtenswertes bietet, unterliegt keinem Zweifel. Wer aber meinte, in ihm eine fix und fertige Anleitung zur Erteilung des fraglichen Unterrichts zu finden, der würde sich sehr irren. Denn es enthält wohl den Stoff, der durchzuarbeiten ist, aber nicht in Form

eines Stoffplanes, sondern nur als eine alle Möglichkeiten berücksichtigende Sammlung, aus welcher der Leser auswählen soll, was er für gut befindet. Das mag auf den ersten Blick als Vorzug erscheinen. Bei genauerem Hinsehen aber findet man, daß von einem solchen nicht die Rede sein kann. Denn bei dem, was man braucht, handelt es sich nicht sowohl um den möglichen, als vielmehr um den wesentlichen Stoff, nicht um eine möglichst vollständige Stoffsammlung, sondern um eine nach richtigen methodischen Grundsätzen ausgewählte und geordnete Stoffreihe. Man sage nicht, die letztere kann sich jeder Lehrer nach dem Buche selbst zusammenstellen! Denn es ist leichter zu sammeln, als auszuwählen und zu ordnen. Hier aber zumal, wo es sich um ein Neues handelt. Wie die Verhältnisse liegen, wird der fragliche Unterricht meist jüngeren Lehrern, unter Umständen sogar Probekandidaten, übertragen werden. Man bedenke: Was einem Meister schwer fällt, soll ein Jünger leisten! Und deshalb: Möchte der Verfasser, der zu den anerkannten Meistern gehört, noch einmal Hand ans Werk legen und statt des einteiligen ein zweiteiliges Buch, oder besser gleich zwei Bücher schreiben: Das eine für die Gruppe, die möglichst schnell zu den ebenen Gebilden gelangen will, das andere für die, welche ein längeres Verweilen im dreidimensionalen Raume vorzieht. Dann wird sich's ja auch zeigen, welche Gruppe die stärkere ist. Und davon wird selbstverständlich die Weiterentwickelung des Gegenstandes mit abhängen. —

17. **Wilhelm Janisch**, Oberlehrer, Geometrische Aufgaben zur Lehre von der Proportionalität der Größen (Streckenteilung, vierte und mittlere Proportionale, Ähnlichkeit der Figuren, Strecken am Kreise, stetige Teilung). 100 S. Potsdam 1904, A. Stein. 1,50 M.

Was diese Aufgabensammlung bringt, wird durch den ausführlichen Titel hinreichend bekannt gegeben. Ein Vorwort enthält sie nicht, aus dem weiteres zu ersehen wäre. Doch findet man bei einzelnen Abschnitten einleitend Fundamentalaufgaben behandelt oder Vorübungen ausgeführt, welche zeigen, wie der Verfasser sich die Einführung und Verwendung seiner Sammlung denkt. Die Zahl der Aufgaben ist eine sehr große. Ihre Auswahl und Anordnung trägt außer rein sachlichen auch methodischen Grundsätzen Rechnung. Im Bedarfsfalle kann die Sammlung sehr gute Dienste leisten. Wir empfehlen sie daher.

18. **L. Kambly und Roeder**, Planimetrie. Nach den preußischen Lehrplänen von 1901 bearbeitete Ausgabe der Planimetrie von Kambly. Ausgabe B: Für Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen. Lehraufgabe der Quarta bis Untersekunda (Prima der Realschule). Mit Übungsaufgaben und zwei Anhängen: Trigonometrische und stereometrische Lehraufgabe der Untersekunda (Prima der Realschule). 16. bis 22. Aufl. (134. bis 140. Aufl. der Kamblyschen Planimetrie.) 210 S. Breslau 1904, F. Hirt. Geb. 1,65 M.

Die Kamblyschen Lehrbücher sind in Fachkreisen so bekannt, daß eine eingehendere Besprechung derselben überflüssig erscheint. Seit 40 Jahren haben sie an allen Wandlungen des mathematischen Unterrichts der höheren Schulen teilgenommen, so daß sie in späterer Zeit als wertvolle Urkunden gelten werden. Die vorliegende Ausgabe B der Planimetrie paßt sich der neuesten Entwickelungsstufe von 1901 an. Sie gehört nach wie vor zu den besten Erzeugnissen der deutschen mathematischen Unterrichtsliteratur.

Neben der Ausgabe B gibt es noch eine Ausgabe A für Gymnasien, welche sich von ersterer nur durch Weglassung der letzten 50 Seiten (161—210) unterscheidet. Diese 50 Seiten bringen die „tri-

gonometrische und stereometrische Lehraufgabe der Real-Untersekunda (Prima der Realschulen)", welche aus dem Pensum der Gymnasial-Untersekunda durch die Lehrpläne von 1901 entfernt worden ist.

19. **L. Kambly** und **Roeder**, Stereometrie und Sphärische Trigonometrie. Nach den preußischen Lehrplänen von 1901 umgearbeitete Ausgabe der Stereometrie und der sphärischen Trigonometrie von Kambly. Lehraufgabe der Prima. Mit Übungsaufgaben und einem Anhange: Der Koordinatenbegriff und einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte. 3., durchges. u. verm. Aufl. (29. der Kamblyschen Stereometrie). 224 S. Breslau 1903, F. Hirt. Geb. 2,30 M.

Unter „Prima" ist hier die Prima des Gymnasiums zu verstehen, welcher seit 1901 der Unterricht in der Stereometrie zugewiesen ist. Die Stereometrie bildet daher auch den Hauptbestandteil des vorliegenden Lehrbuches. Ihr folgen „einige Grundformeln der sphärischen Trigonometrie, die zum bessern Verständnis der mathematischen Erdkunde erforderlich sind", der „Koordinatenbegriff und einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte", ferner „die größten und kleinsten Werte (Maxima und Minima) der Funktionen" und schließlich „die Summenformel und die Simpsonsche Formel".

Man kann über Stoffauswahl und Stoffanordnung da und dort abweichender Meinung sein, als Ganzes genommen erscheint aber auch dieser Band der Kambly-Roederschen Schulbücher durchaus geeignet, zum Ziele zu führen. Nicht wenig werden dazu die zahlreichen, gutgewählten Übungsaufgaben beitragen.

20. **J. Rüefli**, Sekundarlehrer, Lehrbuch der Stereometrie nebst einer Sammlung von Übungsaufgaben. Zum Gebrauche an Sekundarschulen (Realschulen) und Gymnasialanstalten. 3. Aufl. VI u. 119 S. Bern 1904, A. Francke. Kart. 1,60 M.

Das vorliegende Lehrbuch führt seinen Stoff in drei Abschnitten auf: 1. Von den geraden Linien und Ebenen im Raume. 2. Von den körperlichen Ecken. 3. Von den geometrischen Körpern. Als solche treten auf: Prisma, Pyramide, Prismatoid, Zylinder, Kegel, Kugel, regelmäßige Polyeder. Ganz so, wie z. B. bei Kambly-Roeder. Der Stoff ist übersichtlich angeordnet und bis zuletzt gut gegliedert, die Behandlung der einzelnen Sätze ist klar und anschaulich, unterstützt wird dieselbe durch gute Figuren auf schwarzem Grunde. Daß der Verfasser, um mehr Zeit für die Körperberechnungen zu gewinnen, die geometrischen Körper gruppenweise behandelt und bei jeder Gruppe gleich die dahin gehörenden Körperberechnungen entwickelt, kann man nur billigen. Die den Lehrstoff begleitenden Aufgaben bilden in ihrer Gesamtheit eine äußerst reichhaltige, dabei gediegene Sammlung.

21. **Willibrord Schlags**, Geometrische Aufgaben über das Dreieck. Für Schüler höherer Lehranstalten in Unterrichtsbriefen systematisch geordnet und kurz erläutert. Mit 59 Abbildungen. VIII u. 70 S. Freiburg i. B. 1904, Herdersche Verlagshandlg. 1 M.

Im Vorwort heißt es: „Der Verfasser beabsichtigt mit der Veröffentlichung dieses Büchleins nichts anderes, als dem Schüler das Studium der vielgefürchteten (!) Dreiecksaufgaben leicht und angenehm zu machen." Das ist jedenfalls sehr menschenfreundlich. Aber weshalb die Schule nicht selbst dergleichen tun soll, versteht man nicht recht. Im 1. Briefe liest man: „Ich habe diesmal die Form von Briefen gewählt; so läßt sich, glaube ich, die Sache etwas gemütlicher betreiben, und das halte ich bei einem Stoffe, für den man nicht überall eine große Be-

geisterung und Vorliebe voraussetzen darf, für gar nicht unangebracht." Das heißt doch nichts anderes als: Wir haben es mit einem „notwendigen Übel" zu tun, mit einer Sache, die dem armen Schüler unverschuldeterweise Schmerzen schafft. — Solche Art zu helfen, möchte der Schule und den Schülern lieber fern bleiben! Um so mehr, als die „Briefe" die sachlichen Schwierigkeiten, welche die „vielgefürchteten" Dreiecksaufgaben bieten, gar nicht beseitigen, sondern nur verdecken. Sie stellen sich mit dem Schüler auf Du und Du, ersparen ihm das Nachdenken, indem sie einfach angeben, wie die Sache gemacht wird, und freuen sich schließlich mit ihm, wenn sie fertig sind. Das heißt nicht zum Arbeiten anleiten, sondern über die Arbeit hinwegtäuschen. Und so wäre es besser, die Briefe wären ungeschrieben geblieben. Jetzt kann man nur noch hoffen, daß sie „Briefe, die ihn nicht erreichten" bleiben.

22. Dr. **Chr. Schmehl**, Professor, Aufgaben aus der analytischen Geometrie der Ebene. VIII u. 111 S. Gießen 1904, E. Roth. 1,60 M. Auflösungen zu den Aufgaben aus der analytischen Geometrie der Ebene. 45 S. Ebendas. 60 Pf.

Der Verfasser sagt: „Das Studium der analytischen Geometrie wird nur dann von Erfolg begleitet sein, wenn mit der Einführung in die Theorie die praktische Übung Hand in Hand geht. Diese Erwägung war bei Herausgabe der vorliegenden Aufgabensammlung maßgebend. Dieselbe soll zunächst in der obersten Klasse der Realgymnasien und Oberrealschulen Verwendung finden, kann aber auch den Studierenden der Mathematik auf der Universität und der technischen Hochschule bei der Einführung in diese mathematische Disziplin Dienste leisten."

Maßgebend war für die Anlage der Sammlung der Gang, der in den „Elementen der analytischen Geometrie der Ebene von Ganter und Rudio" befolgt ist. Die Aufgaben sind systematisch geordnet. Jedem Paragraphen gehen sachliche Erklärungen, Gleichungen und Formeln voraus, es folgen leichtere Aufgaben, dann schwerere, doch immer so, daß ihre Lösung durch die vorhergehenden Aufgaben vorbereitet ist. Die Auflösungen können unmittelbar von der Verlagshandlung bezogen werden.

Wir empfehlen die Sammlung.

23. **E. Schumann**, Oberstudienrat, Lehrbuch der ebenen Geometrie für die ersten drei Jahre geometrischen Unterrichts an höheren Schulen. Mit 87 Textfiguren. IX u. 202 S. Stuttgart 1904, Fr. Grub. Geb. 2,20 M.

Der Verfasser bekennt sich von vornherein zu der Ansicht, daß wir stets am besten tun werden, den Anfänger in der Hauptsache denselben Weg zu führen, den die Geometrie von ihren Anfängen an gegangen ist. Dem entspricht denn auch sein Buch von Anfang bis Ende. Es beginnt mit Punkten, Geraden und Winkeln, geht zu den geradlinigen Figuren über, behandelt die Dreieckskongruenz, das Viereck und den Kreis, schreitet weiter zur Flächenvergleichung und Flächenmessung, leitet zu den Proportionen über und schließt mit der Ähnlichkeit der Figuren und den Proportionen am Kreise. Alles wird in klarer, den Bedürfnissen der Anfänger sich anpassender Gestaltung vorgeführt. Besonders streng nimmt es der Verfasser mit dem sprachlichen Ausdruck. Was man darüber im Vorworte zu lesen bekommt, ist recht beachtenswert. Eine reichhaltige Aufgabensammlung bildet den Abschluß des Buches. Alles in allem haben wir es hier mit einer reifen Arbeit zu tun. Etwas „altmodisch" vielleicht, aber gediegen. Das Buch ist sehr gut ausgestattet, sein Preis demgegenüber ein mäßiger.

24. **Karl Schwering**, Gymnasialdirektor, Analytische Geometrie für höhere Lehranstalten. 2., verbess. Aufl. Mit 7 Figuren. 25 S. Freiburg i. B. 1904. Herdersche Verlagshandlg. 50 Pf.

Auch eine Frucht der „neuen Lehrpläne von 1901". Aber eine reife, wohlschmeckende für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen zugleich. Die ersteren sollen sie geschält, die letzteren ganz genießen. Denn, so ist es ja vorgeschrieben, die Gymnasien sollen nur „in den besonders wichtigen Koordinatenbegriff eingeführt und ihnen in möglichst einfach gehaltener Darstellung einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte vorgetragen werden." Dagegen ist für Realgymnasien und Oberrealschulen „ein planmäßiger Unterricht in der analytischen Geometrie der Ebene vorgesehen." Wie lange wird's dauern, da ist es wieder anders! Bis dahin aber dürfte das Schweringsche Büchlein allen, die es wünschen, gute Dienste leisten. Denn es enthält alles, was für Realgymnasien und Oberrealschulen gebraucht wird und bezeichnet das, was für Gymnasien entbehrlich ist, mit Sternchen. Einfach, klar und bestimmt im Ausdruck, unter voller Wahrung der sachlichen Richtigkeit und mit ausreichendem Übungsstoffe versehen, erledigt der Verfasser sein Pensum auf kaum 25 Seiten bei recht guter Ausstattung für 50 Pfennig. Dunkel geblieben ist uns nur folgender Satz des Vorwortes: „Endlich wird die Einführung des Koordinatenbegriffs für den gesamten übrigen mathematischen Lehrstoff von vortrefflicher Wirkung sein, mag dieselbe auch vielleicht erst nach Jahren hervortreten." Ja, was heißt denn das: „erst nach Jahren"? Die Gymnasialzeit ist bald zu Ende, wenn der „besonders wichtige Koordinatenbegriff" auftritt. Würde also die „vortreffliche Wirkung" nur noch im Studenten- und späteren Berufsleben zu suchen sein. Wer weiß! —

25. **M. Zwicky**, † Gymnasiallehrer, Grundriß der Planimetrie und Stereometrie nebst Übungsaufgaben. I. Teil: Planimetrie. 3. Aufl. Herausgegeben von G. Wernly. VI u. 96 S. Bern 1904, A. Francke. Geb. 1,50 M.

Der vorliegende Zwicky-Wernly „ist so gehalten, daß nach eingehendem Unterricht auch für schwächere Schüler eine erfolgreiche Repetition möglich ist. Aufgaben, Winke und Fragen sollen die eigene Arbeit des Schülers anregen". Das kann man sich schon eher gefallen lassen als Willibrord Schlags briefliche Hilfe. Etwas „altmodisch" ist der „Grundriß" nach heutigen Begriffen schon, aber er verbindet Klarheit und Kürze mit Wissenschaftlichkeit in so gelungener Weise, daß man es getrost mit ihm wagen kann. Jedem Abschnitte folgt eine ausreichende Anzahl gut ausgewählter und geordneter Übungsaufgaben. Die äußere Ausstattung befriedigt. Der Preis ist nicht zu hoch bemessen.

---

26. **Emmerich Kleinschmidt**, Professor, Geometrische Anschauungslehre für die ersten vier Klassen an Mädchen-Lyzeen. Mit 259 in den Text gedruckten Abbildungen. (In neuer Rechtschreibung.) Mit Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 17. September 1903, Z. 30775, zum Lehrgebrauche an Mädchen-Lyzeen mit deutscher Unterrichtssprache allgemein zugelassen. IV u. 103 S. Wien 1903, A. Hölder. Geb. 1 K 80 h.

Aus Österreich, dem Lande der Mädchen-Lyzeen, kommen der „Lehrbücher für Mädchen-Lyzeen" immer mehr. Dem vorliegenden liegt ein Begleitwort bei. Darin steht unter anderem: „Da die geometrische Anschauungslehre nur dazu dienen soll, den Schülerinnen klare Vorstellungen über räumliche Gebilde und ihre gegenseitigen Beziehungen zu verschaffen, nicht aber etwa dazu, das Beweisen zu üben, so wurde in

dieſem Buche bei allen Ableitungen ſtets von der Anſchauung ausgegangen, weshalb überall das Körperliche zuerſt vorgeführt wurde, und alle Entwickelungen wurden ſo eingerichtet, daß die Schülerinnen zum ſelbſttätigen Beobachten und zum Auffinden der richtigen Erkenntniſſe veranlaßt werden." Die in dieſen Worten niedergelegte Auffaſſung läßt ſich hören. Die nachfolgenden Ausführungen entſprechen derſelben. Und ſo darf das vorliegende Buch wohl als ein für Mädchen geeignetes empfohlen werden.

IV. Für gewerbliche und Fortbildungsſchulen.

27. Dr. **G. Ehrig**, Baugewerkenſchullehrer, Trigonometrie für Baugewerkenſchulen und verwandte techniſche und gewerbliche Lehranſtalten. Mit 68 Fig. IV u. 114 S. Leipzig 1904, F. Leineweber. 1,80 M.

Dem Verfaſſer begegneten wir bereits oben in der Schrift: Über Stoff und Methode des mathematiſchen Unterrichts an Baugewerkenſchulen uſw. (A Nr. 34.) Die vorliegende Schrift iſt im Anſchluſſe an jene entſtanden. Sie „ſoll ihrer ganzen Tendenz nach in erſter Linie den Unterrichtszwecken der Baugewerkenſchulen dienen". Deshalb kam es vor allem „darauf an, dem Schüler die vielſeitige Verwendungsfähigkeit der Trigonometrie auf praktiſche Probleme zum Bewußtſein zu bringen, wohingegen der theoretiſche Stoff auf ein Minimum beſchränkt wird". So tritt denn auch der Stoff nur in folgenden drei Abſchnitten auf: 1. Die Trigonometrie des rechtwinkligen Dreiecks. 2. Die Trigonometrie des ſchiefwinkligen Dreiecks. 3. Anwendungen und Übungsaufgaben. Der Verfaſſer verſteht es, den Stoff in leichtfaßlicher Weiſe darzubieten, ohne die ſachliche Richtigkeit, die Kürze und Beſtimmtheit des Ausdrucks preiszugeben. Das iſt ein großer Vorzug ſeines Buches vor andern ähnlicher Tendenz. Hand in Hand damit geht eine theoretiſch wie praktiſch annehmbare Auswahl und Anordnung des Stoffes überhaupt. Den Abſchluß des Ganzen bildet eine reiche, die unmittelbare Anwendung der Trigonometrie auf die Praxis in vorzüglicher Weiſe vorführende Aufgabenſammlung. Hierüber nur noch zweierlei: Figur 1, ein rechtwinkliges Dreieck zur Gewinnung der trigonometriſchen Funktionen, ſollte um der leichteren Auffindung der letzteren willen, die überall übliche Lage erhalten (wagerechte größere Kathete, links der ſpitze, rechts der rechte Winkel). — Die Bedenken gegen Anwendung der Logarithmen ſollten nicht zur vollſtändigen Ausſchaltung derſelben führen. Schüler, welche ſich ſelbſtändig weiterbilden wollen, entbehren ſonſt eines weſentlichen (überdies allgemein üblichen) Hilfsmittels.

28. **Wilhelm Lüdcke**, Zeichenlehrer, Übungsſtoff für den praktiſchen Unterricht in der darſtellenden Geometrie an höheren Lehranſtalten, Kunſtgewerbeſchulen, Lehrerſeminarien und an gewerblichen Fortbildungsſchulen. Mit 1 mehrfarbigen und 18 einfach lithographierten Tafeln. 19 Tafeln. Dortmund, F. W. Ruhfus. Geb. 2 M.

Das Werk ſtellt ſämtliche Modelle aus des Verfaſſers Modellſammlung in rechtwinkliger Projektion und mit richtig eingeſchriebenen Maßen dar. Der Text enthält Anweiſungen für den Unterrichtsgang, Herſtellung der Freihandſkizze, Einſchreiben der Maße und Anfertigung der Reinzeichnung im techniſch brauchbaren Sinne. Dazu die Aufgaben in überſichtlicher Gruppierung und unter beſonderer Berückſichtigung der jedesmaligen Grundaufgaben der darſtellenden Geometrie zuſammengeſtellt. Das Ganze eignet ſich mehr für gewerbliche Fortbildungs- und Fachſchulen als für allgemeine höhere Lehranſtalten.

C. Arithmetik und Geometrie.

I. Für Lehrerbildungsanstalten.

29. **Fr. Bußler**, Gymnasialdirektor, Die Elemente der Mathematik. Ausgabe für Lehrerbildungsanstalten. IV u. 244 S. Dresden 1904, L. Ehlermann. Geb. 2,80 M.

Der Verfasser ist Herausgeber eines den gleichen Titel führenden Lehrbuches für Gymnasien, welches im Jahresberichte für 1902 besprochen worden ist. Den ersten Teil dieses Lehrbuches läßt er nun als besondere Ausgabe für Lehrerbildungsanstalten erscheinen. Gemeint sind zunächst die preußischen Anstalten, für welche die ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 gelten. Eine Abweichung in der durch letztere vorgeschriebenen Reihenfolge besteht nur in einem Punkte: die Stereometrie folgt der Trigonometrie. Die Darstellung ist grundsätzlich durchweg knapp gehalten, um dem selbständigen Durchdenken Vorschub zu leisten. Für die logarithmischen Rechnungen werden fünfstellige Tafeln, teilweise auch vierstellige verwendet. Mit dem vorliegenden Lehrbuche in Verbindung steht ein Übungsbuch (s. Nr. 30).

Begonnen wird mit der Planimetrie, die in altüblicher Weise bis zur Berechnung des rechtwinkligen Dreiecks, regulärer Polygone und des Kreises, des ungleichseitigen Dreiecks (aus den Seiten usw.) fortgeführt wird und die mit einigen Konstruktionen algebraischer Ausdrücke abschließt. Dann folgen Arithmetik und Algebra, die — ebenfalls in altüblicher Weise — bis zu quadratischen Gleichungen mit einer Unbekannten aufsteigen und mit Zinseszins- und Rentenrechnung enden. Den Beschluß bilden Trigonometrie und Stereometrie in gedrängter Darstellung. Wie es scheint, deckt sich das vorliegende Lehrbuch nahezu mit dem für Realschulen bestimmten (zu vergl. Jahrb. 1902, S. 510). Den Anforderungen, welche diese stellen, dürfte es genügen. Den besonderen Anforderungen der Lehrerbildungsanstalten, die über die bloße sachliche Richtigkeit hinausreichen, genügt es aber nicht. (Zu vergl. die Besprechungen unter A Nr. 14 f. und B Nr. 7 f.). —

30. **Fr. Bußler**, Gymnasialprof., Mathematisches Übungsbuch. Für den Gebrauch an Lehrerbildungsanstalten zusammengestellt. IV u. 151 S. Dresden 1904, L. Ehlermann. Geb. 1,80 M.

Das vorliegende zum vorhergehenden Lehrbuche gehörige Übungsbuch bringt nacheinander Aufgaben zur Planimetrie Arithmetik und Algebra, Trigonometrie und Stereometrie, hält also den Gang des Lehrbuches ein. Die planimetrischen Aufgaben sind verhältnismäßig kurz weggekommen, noch kürzer die trigonometrischen. Der breiteste Raum (90 von 151 Seiten) ist den algebraischen Aufgaben zugestanden worden. Was die Aufgaben sonst anlangt, so unterscheiden sie sich von denen anderer Aufgabensammlungen nicht. Sie dürften also mit demselben Erfolge wie jene zu verwenden sein.

II. Für Realschulen und Gymnasien.

31. **H. Müller**, Professor und **W. Kutnewsky**, Oberlehrer, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. Ausgabe B, für reale Anstalten und Reformschulen. Leipzig 1904, B. G. Teubner.
I. Teil. 3. Aufl. VIII u. 301 S. 2,80 M.
II. Teil. VIII u. 360 S. 3,40 M.

Von dieser großangelegten Aufgabensammlung erfreute sich namentlich der erste Teil einer äußerst günstigen Aufnahme. Im August 1900

erschien davon die erste, Ostern 1903 die zweite und Ostern 1904 die dritte Auflage. Das ist um so höher anzuschlagen, als wir ja mehrere sehr gute Aufgabensammlungen seit einer Reihe von Jahren schon besitzen. Wie erklärt sich dieser große Erfolg? Die Verfasser schreiben: „Bei den Anwendungen sind zunächst diejenigen Verhältnisse des wirklichen Lebens berücksichtigt, die eine sichere Grundlage für die Rechnung bieten. Ferner ist die Planimetrie in ausgedehntem Maße bei der Aufstellung der Gleichungen benutzt. Ebenso enthält die Sammlung aus der Physik eine ganze Reihe von Aufgaben, die zur Wiederholung der in der Physikstunde abgeleiteten Gesetze dienen sollen." Das sind in der Tat Gesichtspunkte, die gegenüber bereits vorhandenen Sammlungen einen Fortschritt bedeuten. Auch die fortlaufende Heranziehung der Dezimalzahlen, die anderwärts sehr zurücktritt, die Berücksichtigung der Trigonometrie und Stereometrie bedeuten beachtungswerte Neuerungen. Dazu kommt, was mit großer Freude begrüßt zu werden verdient, ein Anfang in der Bildung von Aufgabengruppen, die sich auf dasselbe Sachgebiet beziehen. Kurz, viel Neues und — Gutes!

Der erste Teil bringt in drei Abschnitten: Aufgaben aus der Arithmetik bis zu den quadratischen Gleichungen, trigonometrische Aufgaben und stereometrische Aufgaben. Der zweite Teil zerfällt in vier Abschnitte: Arithmetik und Algebra, Trigonometrie und Stereometrie, Lehre von den Koordinaten und Kegelschnitten. In den ersten drei Abschnitten berücksichtigt er die über den ersten Teil hinausreichenden schwierigeren Gebiete bis zu den Gleichungen höheren Grades, das Kugeldreieck, stereometrische Aufgaben, welche auf schwierigere quadratische bezw. kubische Gleichungen führen. Der vierte Abschnitt eröffnet ein völlig neues Gebiet. Es ist schon jetzt nicht mehr zweifelhaft, daß die Müller-Kutnewskysche Sammlung ihr Verbreitungsgebiet immer weiter ausdehnen wird, und es ist nicht unwahrscheinlich, daß sie in einigen Jahren die verbreitetste aller Aufgabensammlungen für höhere Schulen ist. — Nicht unwesentlich haben zu dem Erfolge der Sammlung jedenfalls auch die sehr gute Teubnersche Ausstattung und der verhältnismäßig niedrige Preis mit beigetragen.

D. Verschiedenes.

I. Einzelwerke.

a) Arithmetik.

32. L. **Holborn** und **Karl Scheel**, Vier- und fünfstellige Logarithmentafeln nebst einigen physikalischen Konstanten. 24 S. Braunschweig 1904, F. Vieweg & Sohn. 80 Pf.

33. Dr. **Karl F. Jordan**, Hilfsbücher für Schüler zur Anfertigung von Hausaufgaben und Klassenarbeiten. Wie bestehe ich meine Prüfung? Bd. 5. Arithmetik und Algebra. 46 S. Leipzig 1904, Jacobi & Zocher. 1 M.

34. Dr. **C. Rohrbach**, Realschuldirektor, Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln nebst einigen astronomischen Tafeln für den Gebrauch an höheren Schulen zusammengestellt. 36 S. Gotha 1904, E. F. Thienemann. 80 Pf.

35. Dr. **O. Schlömilch**, weil. Geheimrat a. D., Fünfstellige Logarithmen und trigonometrische Tafeln. Galvanoplastische Stereotypie. 5. Aufl. XXVI u. 178 S. Braunschweig 1904, F. Vieweg & Sohn. 2 M.

b) Geometrie.

36. Dr. **Robert Haußner**, Prof., Darstellende Geometrie. I. Teil. Elemente; ebenflächige Gebilde. 2. Aufl. Mit 110 Figuren im Text. 267 S. Sammlung Göschen. Leipzig 1904, G. J. Göschen. 80 Pf.
37. Dr. **Karl F. Jordan**, Hilfsbücher usw. Bd. 6. Planimetrie. 31 S. Leipzig 1904, Jacobi & Zocher. 1 M.
38. **J. Vonderlinn**, Prof., Schattenkonstruktionen. Mit 114 Figuren. 118 S. Sammlung Göschen. Leipzig 1904, G. J. Göschen. 80 Pf.

c) Sonstiges.

39. **O. Th. Bürklen**, Prof., Formelsammlung und Repetitorium der Mathematik, enthaltend die wichtigsten Formeln und Lehrsätze der Arithmetik, Algebra, algebraischen Analysis, ebenen Geometrie, Stereometrie, ebenen und sphärischen Trigonometrie, mathematischen Geographie, analytischen Geometrie der Ebene und des Raumes, der Differential- und Integralrechnung. Mit 18 Figuren. 3. Aufl. 227 S. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1904, G. J. Göschen. 80 Pf.
40. **R. Tautz**, Postassistent, Der Verkehr mit der Post. Illustriertes Lehr- und Übungsbuch für Volks-, Fach-, Fortbildungs- und Gewerbeschulen, sowie zum Selbstunterricht. Nach amtlichen Quellen bearbeitet. 72 S. Nimptsch i. Schl. 1904, Selbstverlag. 75 Pf.

Wer vier- und fünfstellige Logarithmen der Zahlen allein, ohne die Logarithmen der trigonometrischen Funktionen, wünscht, findet solche in Nr. 32 auf 20 Seiten in bester Ausstattung beisammen. In Nr. 34 begegnen wir vierstelligen logarithmisch-trigonometrischen Tafeln in mustergültiger Zusammenstellung. Die Bedenken, vierstellige Tafeln möchten für höhere Schulen nicht ausreichen, sind nicht stichhaltig, wovon sich jeder Lehrer der Mathematik durch den Gebrauch bald überzeugen dürfte. Wer sich indessen nicht überzeugen lassen will, der greife zu Nr. 35, den altbewährten fünfstelligen logarithmischen und trigonometrischen Tafeln von Schlömilch, die sich in tadelloser Ausstattung und Richtigkeit in fünfter, durch eine Sammlung chemischer und physikalischer Konstanten vermehrter Auflage vorstellen. In Nrn. 33 und 37 begegnen wir einem neuen Unternehmen unter dem vielsagenden Titel: „Wie bestehe ich meine Prüfung?" Es sollen Hilfsbücher für Schüler zur Anfertigung von Hausaufgaben und Klassenarbeiten sein. Dann müßten es aber auch Schulbücher sein. Und so fragt sich's: Welche Stellung zum Schulunterrichte bezw. zu den Schulbüchern nehmen sie ein? Wir können nicht finden, daß sie in höherem Maße als gute Schulbücher das Bedürfnis, ein zuverlässiges Nachschlagebuch und einen brauchbaren Leitfaden für Repetitionen zu besitzen, befriedigten. Im Gegenteil. Hat der Schüler sein Lehrbuch unter Anleitung des Lehrers durchgearbeitet, so ist er darin heimischer als in jedem andern Buche, wird sich also auch beim Nachschlagen oder Repetieren in ihm besser zurechtfinden, als in jedem andern Leitfaden. Im übrigen ist nicht zu verkennen, daß es dem Verfasser der Hilfsbücher gelungen ist, das Wesentliche seines Gegenstandes herauszuheben und in guter Ordnung zusammenzustellen. Auch die beigefügten Beispiele sind meist gut gewählt und durchgeführt. — Ein reichhaltiges, dabei schmuckes Büchlein ist die mathematische Formelsammlung Nr. 39. Sie verbreitet sich nicht nur über alle Zweige der Mathematik, welche in den höheren Schulen auftreten, sondern berücksichtigt auch noch Teile der höheren Analysis. Daß

solche Formelsammlungen für Schüler der Oberklassen höherer Schulen, für Schüler technischer Anstalten und nicht zuletzt für Studierende der Mathematik von Nutzen sein können, unterliegt keinem Zweifel. In Nr. 36 begegnen wir einer sehr beachtenswerten Bearbeitung der „darstellenden Geometrie", die sich namentlich auch für den Selbstunterricht gut eignet. Nr. 38 führt in faßlicher Weise in die „Schattenkonstruktionen" ein. Beide Arbeiten berücksichtigen die Bedürfnisse künftiger Techniker. Nr. 40 eignet sich zum Gebrauche in gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen. Das Schriftchen zeichnet sich durch Reichhaltigkeit, Anschaulichkeit und Richtigkeit aus.

II. Zeitschriften.

41. **Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften.** Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts und der Naturwissenschaften. Begründet unter Mitwirkung von Bernhard Schwalbe, herausgegeben von F. Pietzker, Prof. am Gymnasium zu Nordhausen. Jährlich 6 Nummern. Jahrgang X. 148 S. Berlin 1904, O. Salle. 3 M. (Einzelne Nummern 60 Pf.)

Unter Bezugnahme auf die empfehlenden Besprechungen der „Unterrichtsblätter" in früheren Bänden des „Päd. Jahresberichts" machen wir besonders auf folgende Beiträge des vorliegenden Jahrganges aufmerksam: Max Rath (Nordhausen), „Die Bildungsaufgabe der Mathematik im Lehrplane der höheren Schulen" (Nrn. 4 u. 5). Kurt Geißler (Charlottenburg), „Der anschauliche Zusammenhang der Kegelschnitte durch die unendliche Kegelschnittkugel" (Nr. 6). W. Koch (Dortmund), „Weitere Untersuchungen über Näherungsformeln zur Berechnung der Ludolfschen Zahl" (Nrn. 4 bis 6). —

Sprachleben und Sprachschäden.

Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs.

Von **Dr. Theodor Matthias,**

Oberlehrer a. Kgl. Realgymnasium in Zittau i. S.

2., verb. u. verm. Aufl., 30¾ Bog. gr 8. Brosch. 5,50 ℳ, geb. 6,30 ℳ.

Nach den Urteilen maßgebender Fachblätter („**Litterarisches Zentralblatt**" und „**Litteraturblatt für germanische und romanische Philologie**") nimmt das **Matthiassche** Buch, das jetzt in **zweiter** Auflage vorliegt, den **ersten** Platz unter den deutschen Antibarbari ein, welche die letzten Jahrzehnte hervorgebracht haben; „**niemand**", so sagen jene Blätter — „**sei in so umfassendem Masse, mit so sinnigem Verständnisse den Feinheiten des heutigen Sprachgebrauchs nachgegangen wie Matthias**". Es darf dieses Werk daher auf allseitige Beachtung gewiß Anspruch erheben.

Deutscher Sprachschatz

für Lehrer und für Freunde unserer Muttersprache.

Von **A. Braun,** Rektor in Cassel.

14 Bogen gr. 8. Broschiert 2,50 ℳ, geb. 2,90 ℳ.

Nach des Herrn Verfassers Meinung fehlt in weiten Kreisen immer noch jene tiefere **Einsicht** in das Wesen unserer Muttersprache, welche zur Bewährung ihrer Macht im Unterrichte vor allem in ihrer ganzen Tiefe und Bedeutung erkannt werden muß. Diese Erkenntnis und Würdigung zu fördern ist der Zweck **des** Braunschen Buches, das von **jedem** Lehrer, also **nicht nur** von den Lehrern im deutschen Sprachunterrichte als ein wertvoller Beitrag zur Lösung dieser **Aufgabe** bewillkommnet werden muß.

Der Unterricht

in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung.

Von **Albert Richter.**

(Gekrönte Preisschrift.)

8. 9¼ Bogen. Brosch. 1,50 ℳ.

Eine gekrönte Preisschrift, sehr anregend und lebendig geschrieben. Was zu der Sache in Beziehung steht, ist berührt: Nationalität, nationale Bildung, Nationalsinn, die Wirkung des Unterrichts in der Muttersprache für den nationalen Geist. Wichtige Sätze werden über den Sprachlehrbetrieb und seinen Erfolg dargelegt; viele grammatische Schriften werden im Verlaufe der Abhandlung erwähnt; man stößt auf Wortableitungen. Es kommen ferner zur Abwägung: Die Mundarten, die Volkssage, das Märchen, das Volkslied, Kinderlied, Sprichwort, das Lesebuch, sein Stoff und Charakter, die Behandlung der Lesestücke, die Litteraturgeschichte, die Schulbibliotheken. **Dem Büchlein** sollte mindestens in jeder Lehrerbibliothek ein Platz vergönnt sein.

Deutsche Redensarten.

Sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert

von **Albert Richter.**

2., verm. Aufl. 8. 12 Bogen. Brosch. 2 ℳ, geb. 3 ℳ.

In diesem Buche geht der Verfasser jenen Redensarten nach, die der dichtende Volksgeist geschaffen, für die kein Autor mit Namen nachzuweisen ist, welche Zeugnisse sind eines sinnigen Volksgemütes und eines frischsprudelnden Volkshumors. Die Zahl der hier auf nicht mehr verstandene sprachliche Gebilde älterer Zeit, auf alte Volkssitten und Volksbräuche, auf Anschauungen aus dem früheren Rechtsleben und dergleichen zurückgeführten Redensarten ist in der jetzt vorliegenden **zweiten** Auflage bis auf 190 vermehrt worden. Das für alle Freunde der deutschen Sprache und Kulturgeschichte wichtige, auf sicherer wissenschaftlicher Grundlage ruhende, aber in angenehm lesbarer Form geschriebene Buch eignet sich in seiner **freundlichen** Ausstattung namentlich auch zu **Festgeschenken**

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland.

Von Kreisschulinspektor **H. Scherer** in Büdingen.

B. Österreich.

Von Landesschulinspektor Dr. **Wilhelm Zenz** in Linz a. d. Donau.

C. Die Schweiz.

Von Schuldirektor **Ed. Balsiger** in Bern.

A. Deutschland.

Von Kreisschulinspektor H. Scherer in Büdingen.*)

I. Die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

Es ist für den praktischen Schulmann nicht nur von Interesse, sondern geradezu ein Bedürfnis, die Strömungen auf dem Gebiete des Schulwesens, die durch die Zeit gehen und von der Kulturentwicklung der Zeit getragen werden, kennen zu lernen; denn nur dann kann er sich an der fortschreitenden Kulturarbeit auf dem Gebiete des Schulwesens mit Erfolg beteiligen. Dabei wird er allerdings neben Idealem und praktisch Möglichem auch Utopien und praktisch zurzeit Unausführbares vorfinden; wo indessen die Grenzen zwischen dem Möglichen und dem ewig fern Schwebenden sei, das werden die einzelnen nach dem individuellen Standpunkte verschieden beantworten. „Zu hoch gehen alle Erwartungen, die eine völlige Erneuerung des erzieherischen Geistes in der gesamten Nation oder Gesellschaft einschließen, eine Periode des reifen Bewußtseins, des geklärten reinen Wollens bei den Erziehenden im ganzen kommen sehen, eine Einsicht und Selbstbeherrschung auch der bloß natürlichen Erzieher, wie sie allein der Aufgabe wirklich entspräche, die Herrschaft einer edel sozialen Gesinnung als Frucht und als Grundlage allgemein guter Erziehung" (Münch, Zukunftspädagogik). Auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts kann eine Reformation und nicht die Revolution zum Segen gereichen; schwerlich wird man von solchen Vorschlägen etwas Wertvolles erwarten können, bei denen eine völlige Umkehrung der bestehenden Erziehungsorganisation verlangt wird. Auch im Erziehungswesen darf man keine Sprünge machen, wenn das Ganze gedeihen soll.; auch hier muß die Entwicklung stetig fortschreiten. Soll das letztere aber möglich sein, will man nicht in der Entwicklung stehen und dadurch hinter den Zeitforderungen zurückbleiben, so muß man stets die berechtigten Forderungen mit dem wirklich Bestehenden vergleichen; hierzu sollen unsere Darlegungen anleiten und anregen. Diese berechtigten Forderungen an die Reformation des Erziehungs- und Unterrichtswesens heben sich unter allen Übertreibungen und Verschiebungen deutlich hervor; wie weit sie in der nächsten Zukunft verwirklicht werden können, das läßt sich nicht voraussehen und vorausbestimmen. Wir dürfen nicht vergessen, daß „unsere Zeit mehr als irgend eine frühere eine

*) Als Quellen dienten, insofern solche nicht besonders angegeben sind, die im I. Teil des „Päd. Jahresberichtes" unter II 4 und II 5 angeführten Schriften und Zeitschriften, außerdem noch verschiedene Schul- und Lehrerzeitungen.

skeptisch räsonnierende und zugleich eine nervös suchende Zeit ist; man untersucht zweifelnd alles Bestehende und läuft mit fieberhaftem Eifer Sturm gegen alles, was man als überlebt und untauglich im Verdacht hat, was vor der kritischen Prüfung durch den Verstand nicht standhält. Man sucht nach neuen Wegen, neuen Zielen; man stellt ein Problem nach dem andern auf, und die Neuerungen reiben sich in langwierigen Debatten. Aber auch gegen das Neue stellt man sich skeptisch oder oppositionell; man nimmt sich nicht Zeit, die Dinge vorher zu untersuchen, der Frage auf den Grund zu gehen, und die Folge ist ein Herumtasten und Tappen ohne hinreichend fruchtbare Ergebnisse" (Palmgren, Erziehungsfragen). Da ist es für einen kritischen Wegweiser schwer, den rechten Pfad zu finden, der am sichersten zum Ziele führt; da heißt es objektiv prüfen und sichten. Vor allen Dingen muß man, um den rechten Weg mit einiger Sicherheit zu finden, die tiefsten Ursachen der Mißstände untersuchen; von hier aus muß man denn nach den Mitteln suchen, um dem Übel an der Wurzel zu begegnen. Wer mit Verständnis nach diesen tiefsten Ursachen sucht, der wird finden, daß sie alle ihre Wurzeln in der Erziehung der Jugend haben; diese zu verbessern, ist daher die wichtigste soziale Frage unserer Zeit. In erster Linie ist es die Schule, welche man für alle sozialen Übel unserer Zeit verantwortlich macht; soweit dies berechtigt ist, bedenkt man dabei aber nicht, daß die Schule gerade so ist, wie sie die maßgebenden Faktoren im Gesellschaftsleben der vergangenen und jetzigen Zeit gemacht haben. Diese Faktoren muß man daher anklagen, nicht die Schulmänner; denn diese haben von jeher die Mängel und Fehler des Schulwesens klar erkannt und Vorschläge zur Abhilfe gemacht. Auch jetzt greifen sie die bestehenden Verhältnisse von verschiedenen Seiten an; neue Aufgaben werden von ihnen an die Schule gestellt. Die Erfüllung dieser Aufgaben aber hängt in der Hauptsache nicht von den Schulmännern ab; hier ist ihrem Einfluß eine Grenze gesetzt.

Im Vordergrunde der Bewegung auf dem Gebiete des Erziehungs- und Bildungswesens steht seit Beginn des 20. Jahrhunderts die „künstlerische" Erziehung; ihr haben wir daher in dem „Päd. Jahresbericht" seither schon besondere Aufmerksamkeit geschenkt und werden ihr dieselbe auch fernerhin schenken. Man muß sich aber hüten, die „künstlerische" Erziehung einseitig als ein „Genußfähigmachen für edle Lebensfreude" aufzufassen; sie muß vielmehr als das Wecken, Pflegen und Bilden der produktiven Kräfte des Menschen erfaßt werden, die dadurch für den Menschen wertvoll sind, weil sie Werte schaffen können. Deshalb erstreckt sich die künstlerische Erziehung nicht auf ein scharf abgegrenztes Gebiet des physischen oder psychischen Lebens; sie umfaßt vielmehr alle Gebiete, soweit sie mit der produktiven Seite des menschlichen Lebens in Verbindung stehen.

Der Lehrer allein kann den Umwandlungsprozeß, in dem wir uns zurzeit im Erziehungs- und Bildungswesen befinden, nicht vollziehen; die Laienwelt muß ihn dabei kräftig unterstützen. Das ist seither leider nicht in genügendem Maße der Fall gewesen; vielfach wird sogar der Schulmann in seinen Bestrebungen für Hebung des Erziehungs- und Bildungswesens von den zur Mitarbeit berufenen Kreisen der Laienwelt direkt oder indirekt gehindert. Es fehlt hier vielfach noch das Verständnis für die Aufgaben der Erziehung und Bildung in unserer Zeit. Deshalb muß gerade diese Seite der praktischen Pädagogik mehr als bisher betont werden. Die politische

Pädagogik betrachtet das Zusammenspiel der Gesellschaftsmächte bei dem Bildungsprozeß in seinem staatlich normierten Verlauf; sie hat die Objekte des Unterrichts, die zu bildenden Individuen, unter dem Gesichtspunkte zu betrachten, „daß sie zusieht, wie denselben gegenüber der Staat und die ihm untergeordneten Mächte sich ihrer Aufgabe bewußt werden"; sie hat die Bildungselemente insofern durchzugehen, „als der Kampf der Mächte und Meinungen die Fragen des Unterrichts aus dem technisch-privaten Dunkel hervorzieht"; sie hat die Formationen zu verfolgen, „die als Schulgattungen bestimmte Bildungsgänge im Gesellschaftsleben abgrenzen"; sie hat „den Lehrstand als den Hauptträger der bewußten Bildungsvermittlung als selbständigen Machtfaktor zu behandeln"; sie hat danach die Interessen und Einflüsse aufzuzeigen, „mit denen die verschiedenen Gesellschaftsmächte und zuletzt die Staatsgewalten an die Schule herantreten"; und schließlich muß sie „die Neugestaltungen und Reformansätze berühren, die in der Richtung kommender Entwicklungen weisen" (Kretzschmar, Politische Pädagogik). In erster Linie sind es die Vertreter des Staates und des Volkes im Staatsleben, welche für die Schule Interesse haben müssen; denn das Unterrichtswesen nimmt im Staatshaushalte eine wichtige Stelle ein; „nichts gewährt einen besseren Maßstab für die Hoffnungen und Erwartungen, welche man von der Zukunft eines Staates hegen darf, als der Stand und die Fortentwicklung seines Unterrichtswesens" (Schwarz, Der Staatshaushalt und die Finanzen Preußens).

Die **politischen Parteien** nehmen selbstverständlich zur **Schulfrage** eine verschiedene **Stellung** ein; freundlich ist dieselbe fast durchgängig in Zeiten, wo Wahlen bevorstehen. Im allgemeinen hat der Liberalismus bis zu seinen äußersten Extremen in der Sozialdemokratie die Entwicklung des Schulwesens im Sinne des Fortschritts nach den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik gefördert, während die Ultramontanen und Konservativen die Schule gern als ein Anhängsel der Kirche sehen; aber auch in den liberalen Parteien sind Strömungen aufgetreten, wie im verflossenen Jahre, die man nicht als liberal bezeichnen kann. Der Liberalismus fordert Weltlichkeit der Schule; er geht von dem Gedanken aus, daß der Staat ein Organismus mit sittlicher Institution ist, dessen Glieder organisch miteinander verbunden sind; der Einzelne muß daher so erzogen werden, daß er ein lebensvolles Glied dieses Organismus werden kann. Die Ultramontanen und Konservativen sehen aber im einzelnen zunächst ein Glied der Kirche, für die er daher in erster Linie erzogen werden muß; erst als solches ist er dann auch ein Glied des Staates. Die Sozialdemokratie als extremer Liberalismus erklärt die Religion als eine Privatsache, um die sich die Schule nicht zu bekümmern hat; er verwechselt offenbar die Religion mit der Konfession. Die Jungliberalen dagegen fordern: „Dem Religionsunterricht, der unter Aufsicht des Staates und nur durch von ihm zugelassene Lehrer erteilt wird, ist im Lehrplan in gebührendem Umfange Raum zu gewähren; entsprechend dem Grundsatz der Gewissensfreiheit dürfen jedenfalls Kinder von Dissidenten gegen den Willen der Eltern zur Teilnahme am Religionsunterricht nicht angehalten werden." Die Religion ist offenbar ein Kulturgebiet wie Wissenschaft und Kunst; die Schule hat sie daher, soweit sie als nationales Kulturgut sich in der nationalen Literatur niedergeschlagen, dem Nachwuchs zu vermitteln. Die kirchlichen Parteien, die Ultramontanen und Konservativen, kennen nur die Religion als Konfession; sie fordern daher einen unter kirch-

licher Aufsicht stehenden konfessionellen Religionsunterricht, der das ganze Schulleben mit dem Unterricht beherrschen muß. Der Liberalismus muß eine einheitliche Volksbildung durch ein einheitlich organisiertes Schulwesen erstreben; er kann nur ein Schulwesen verteidigen, das sich auf der allgemeinen Volksschule aufbaut. Es ist eine Verirrung des Liberalismus, wenn er an die Stelle der Simultanschule die Konfessionsschule setzen will; es ist eine Verleugnung seiner Prinzipien, wenn er die allgemeine Volksschule verwirft.

Die moderne Sozialpolitik geht von der von der materialistischen Geschichtsauffassung beeinflußten Ansicht aus, daß erst die Befriedigung der notwendigsten materiellen Bedürfnisse eingetreten sein muß, bevor sich der Mensch idealen Bestrebungen hingeben kann; deshalb wendet sie ihr Augenmerk in erster Linie auf die Hebung der wirtschaftlichen Lage des Volkes. Aber von selbst kommt diese realideale Lebensauffassung dem Volke nicht; es muß dazu erzogen werden, sonst bleibt es bei der durch das wirtschaftliche Leben geförderten materialistischen Lebensauffassung stehen. Man lasse sich nicht durch die Zahl der Besucher von Theater und Konzerten, Lesehallen und Kirchen täuschen; die materialistische Lebensauffassung kann dabei doch bestehen. Nur eine auf pädagogischen Grundsätzen beruhende **Volkserziehung**, zu der all die genannten Institute neben der Schule ihren Beitrag liefern sollen, kann hier mit ziemlicher Sicherheit zum Ziele führen; ihr muß daher auch die Sozialpolitik ihre Aufmerksamkeit schenken. „Fassen wir die Aufgaben der Volkserziehung nach ihrer verschiedenen Richtung als ein organisches Ganzes, als den Ausfluß einer universalen, auf die Ausbildung aller Kräfte des Menschen gerichtete Weltanschauung, so werden wir gewahr, daß sich die darin enthaltenen Probleme gegenseitig durchdringen müssen, um zu voller innerer und äußerer Durchbildung zu kommen, und wir werden dann ihr letztes Ziel in der Verinnerlichung unseres sittlich-kulturellen Lebens und des Nationalzusammenhanges bei ungehemmter Entfaltung der Einzelpersönlichkeit und immer weiter gehender sozialer Annäherung erblicken" (G. Fritz, Aufgaben und Organisation der modernen Volkserziehung; Deutsche Monatsschrift III. 12). Einer unserer hervorragendsten Sozialpolitiker, Freiherr v. Rottenburg, hat in einer Rede erst neuerdings auf die Bedeutung der Volksbildung für die Lösung der wirtschaftlichen und sozialen Fragen hingewiesen; die Volksbildung aber ist jederzeit ein Mittel der Volkserziehung gewesen und wird es immer sein. Zu dieser Volksbildung gehört aber nicht bloß, wie man das so oft annimmt, ein umfangreiches Wissen; auch Gefühl und Willen beanspruchen ihre Rechte. Auch soll dabei nicht übersehen werden, daß eine Gliederung in der geistigen Kultur in der Natur des Menschen bedingt ist und die Voraussetzung des nationalen und sozialen Fortschrittes ist; wir erstreben keinen Bildungskommunismus. Anderseits aber muß die Wiedergewinnung eines gemeinsamen Bildungshintergrundes als Grundlage der Volksbildung und vornehmstes Mittel zur Ausgleichung nationaler Gegensätze angesehen werden. Die Erhöhung der Volksbildung muß jeder Sozialpolitiker im Hinblick auf die Forderungen des modernen Lebens gutheißen; denn der zunehmende Industrialismus fordert eine möglichst hohe Ausbildung des Einzelnen, um der Konkurrenz auf dem Weltmarkte die Wage halten zu können, und die politischen Pflichten, welche die Gewährung des allgemeinen Wahlrechtes nach sich zieht, sowie der allgemeine Heeresdienst treten als wesentliche Faktoren ebenfalls mit Forderungen an eine Erhöhung der Volksbildung gebieterisch hervor.

Aber man irrt sich, wenn man glaubt, es sei damit getan, die Lehrpläne unserer Volksschule entsprechend denjenigen der höheren Schulen zu gestalten und mit immer größeren Wissensmassen anzufüllen; die überfüllten Klassen, die mangelhafte Organisation und der Mangel an geeigneten Lehrmitteln setzen hier neben der Kindesnatur enge Grenzen, die nicht überschritten werden können. Wohl wird man darnach streben müssen, alle Hemmnisse der Schulbildung zu beseitigen; mit der kindlichen Aufnahms- und Verarbeitungsfähigkeit wird man immer rechnen müssen. Entlastung der Schule von allem für die geistige, sittliche und wirtschaftliche Bildung nicht unbedingt notwendigen Bildungsstoff ist die erste Forderung im Interesse der Hebung der Volksbildung; diese Forderung gilt sowohl für die Volksschule wie für die höhere Schule. Eine „höhere" Bildung kann man sich — leider auch unter den Lehrern des Volkes — gar nicht ohne mehrere Fremdsprachen, meist nicht ohne Latein denken; die muttersprachliche Bildung wird noch heute gering gewertet. „Jeder Mensch, der Anspruch auf Bildung macht", muß lateinisch und griechisch, zum mindesten englisch oder französisch reden oder stammeln können. In Wort und Schrift trieft die Sprache der Gebildeten — bis hinein in Medizin, Chemie und Technik — von griechisch-lateinischen Lehnwörtern und allerlei Fremdwörtern und Bastarden. Und diese Sondersprache, diese Geheimnissprache wird ängstlich als kostbares Gut gehütet, als ob sie zum Wesen der Wissenschaft und Bildung gehörte. Und gläubig blickt die Masse empor und lauscht mit mehr oder weniger Andacht den unverständlichen Klängen, und ohne historisches Sprachbewußtsein, aber mit dem Drange nach Sprachbewußtsein entstellt und verdreht sie oft jene unverständlichen Wortbilder und stammelt die Sprache der Gebildeten, wie das Kind die Sprache der Erwachsenen. Und so mancher Gebildeter rümpft verächtlich die Nase und sieht eben darin ein sicheres Zeichen der „Unbildung", der „Halbbildung". Aber dicht daneben, unvermittelt, in schreiendem Gegensatze zu allem Stolze auf fremdsprachliche Quellenforschung, auf geschichtlich begründetes Sprachbewußtsein, auf den Wert des „Urtextes" — steht die gröbste Unwissenheit aller sogenannten Gebildeten in ihrer eigenen Muttersprache. Wahrlich, die Auferstehung des Deutschen Reiches sollte doch auch unsere Volkssprache zu höherem Leben auferstehen lassen! Aber so glasspröde ist die Erstarrung unserer Sprache, daß wir beim besten Willen nur langsam und vorsichtig vorgehen können und schon einen Oberleutnant dankbar als Fortschritt begrüßen. Unendliche Schätze großen deutschen Menschentums, eine unendliche Fülle sittlich lautersten Goldes in unserm deutschen Dichtertum und Schrifttum bleibt selbst den Gebildetsten unserer Gebildeten unbekannt, und öffnet sich doch dem ersten Spatenstich, ohne langjähriger, unterirdischer, ungesunder Bergmannsarbeit zu bedürfen. Ja, die deutsche Mundart eines Fritz Reuter, Klaus Groth, Peter Hebel wird den meisten Gebildeten zu einer höheren Schranke, zu einem größeren Hemmnis des Verständnisses und der Teilnahme als die fremde Zunge eines Zola usw." (Oberlehrer Dr. Stock-Berlin, Pädagog. Zeitung 1904, Nr. 15 ff.) Das Wissen muß den Menschen veredeln und ihn geistig und wirtschaftlich tüchtig machen; ohne diese Früchte ist es tot und keine Bildung. Diese Bildung kann wohl dem Grade nach verschieden sein; aber der Art nach sollte sie alle gleich, sollte alle Volksbildung sein und daher auf der Volksschule aufgebaut sein. Diese Schule, die echte Volksschule, sollte der Baum sein, „der in der gesamten jüngsten Jugend des gesamten Volkes wurzelt und Stamm und Äste und Zweige der Fortbildung treibt

bis hinauf zur Universität. Und um so kräftiger und gesunder und fruchtbarer wird dieser Volksschulbaum sein, je größere Massen gesunder Bildungssäfte er durch die Wurzel hinauftreibt in die Spitzen — und im Rückstrom von dem Wipfel wieder zur Wurzel. Erst muß eine Gesamtschule der gesamten 6—14 jährigen deutschen Kindheit als allgemeine Bildungsgrundlage grundsätzlich anerkannt und gewertet werden, damit aus diesem Grunde alles verheißungsvolle Jugendwachstum weiter wachsen kann in höherer und höchster Schulung. Erst dann wird eine wahre Würdigung unserer heutigen „Volksschule" möglich; erst dann wird aber auch die Schulleitung mehr und mehr Mittel suchen und finden, um mehr und mehr „feinen" Knaben den Weg hinauf zur Universität zu ebnen. — Erst wenn man eine allgemeine Volksgrundschule als Grundlage aller Volksbildung anerkennt und schafft, als Grundlage einer Bildung, die im Deutschtum, im Volkstum wurzelt — erst dann wird eine Entlastung unserer gesamten Jugend möglich. Erst dann wird man auch davon lassen, den Lehrplan der Volksschule noch mit diesem und diesem und jenem und jenem Wissensstoff zu belasten und die Volksschule einer höheren Schule anähneln zu wollen" (Dr. Stock a. a. O.).

Die Volksschule muß die Grundlage zur Volksbildung legen; sie muß den gemeinsamen Bildungshintergrund für die Volksbildung schaffen. Der Hebung der Volksbildung außerhalb der Schule dienen die freien Bildungsvereine; sie suchen die Bildung des Volkes unter dem Gesichtspunkte der Volkserziehung am klarsten zu erfassen. Zu ihnen zählt die 1871 gegründete Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung; ihr Ziel ist, dem Volk durch Vorträge, Bücher und Zeitschriften ausreichenden Bildungsstoff zuzuführen. Die 1892 ins Leben gerufene Comenius-Gesellschaft geht von der Ansicht aus, daß sich alle auf die Erhöhung des allgemeinen Wohles gerichteten Bestrebungen auf eine festbegründete Welt- und Lebensanschauung aufbauen müssen, an deren Aufbau sie daher auf den Gebieten der Volkshochschul- und Bücherhallensache u. a. arbeiten will. Die 1896 in Zürich gegründete Pestalozzi-Gesellschaft verfolgt ähnliche Zwecke; sie sucht ihr Ziel durch die Begründung öffentlicher Bibliotheken, durch öffentliche Vorträge u. ä. zu erreichen. 1892 wurde die Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur ins Leben gerufen; sie hat die Aufgabe, die Pflege der ethischen Bildung ohne Zusammenhang mit der religiösen zu fördern. Besonders hat das Vortragswesen sich in den letzten Jahrzehnten ausgebildet; die Volkshochschulvorträge haben auch in Deutschland festen Boden gefaßt. Allerdings auf der Höhe der Entwicklung, auf welcher wir das Volkshochschulwesen in Österreich, Dänemark, Norwegen und Schweden finden, steht es in Deutschland zurzeit noch nicht; auch in England und Nordamerika hat es sich besser entwickelt als in Deutschland. Doch herrscht auch hier zurzeit reges Leben auf diesem Gebiete; 1899 ist sogar ein Verband für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches gegründet worden, dem sich die Mehrzahl unserer Hochschulen angeschlossen hat. (Brügel, Moderne Volksbildungsbestrebungen.)

Über die politische Bedeutung der Volksbildung hat der Kurator der Universität Bonn, Dr. von Rottenburg, auf einer zum Zweck der Veranstaltung von Hochschulkursen einberufenen Versammlung nach dem Bericht der Köln. Ztg. gesagt: „Man sollte meinen, daß eine auf die Verbreitung von Bildung abzielende Veranstaltung schon durch die Aufgabe, die sie sich gestellt hat, in genügender Weise legitimiert sei, zumal in einem Lande, wie in Deutschland, wo ein jeder Bürger zur

Teilnahme an dem öffentlichen Leben berufen ist. Wenn es in der Politik irgend einen unanfechtbaren Satz gibt, so ist es der, daß in jedem Staate das Unterrichtswesen in einem engen Verhältnis zu den Prinzipien stehen muß, nach denen der Staat regiert wird, und daher darf wohl ohne Beweisführung behauptet werden, daß Bildung aller Klassen der Bevölkerung als ein Korrelat des allgemeinen Wahlrechts anzusehen ist; sie ist im Interesse des Gemeinwesens geboten. Außer Zweifel steht es ferner, daß nur der Gebildete in der Möglichkeit ist, sich mit dem erworbenen Besitz wirkliche Genüsse zu verschaffen, und endlich wird niemand in Abrede stellen können, daß die Einschätzung eines jeden Standes in der öffentlichen Meinung nicht zum geringsten bedingt wird durch das geistige Niveau, auf dem seine Angehörigen stehen." Gegenüber der nicht selten vertretenen Auffassung, daß es völlig zwecklos sei, den arbeitenden Klassen Hochschulkurse zu bieten, da die Arbeiter der ihnen zugedachten Belehrung kein Interesse entgegen brächten, an geistigen Dingen überhaupt keinen Anteil nähmen, und darum ihre freie Zeit sehr viel lieber benutzten, ins Wirtshaus zu gehen, statt in einen Hochschulkurs, betonte Herr von Rottenburg, daß das zwar auf viele Arbeiter zutreffe, daß man aber daraufhin nicht in genereller Weise die intellektuelle oder moralische Fähigkeit des Arbeiterstandes herabsetzen dürfe. Ein solches Urteil sei, wie die Zahlen über die Beteiligung der Arbeiter an den in andern Orten veranstalteten Hochschulkursen ergeben, aktenwidrig. „Ich komme nun zu dem Haupteinwande, zu der Behauptung, daß die Verbreitung von Bildung unter den Arbeitern nicht Segen, sondern Unsegen für sie und das Gemeinwesen stiften müsse. Bildung kann allerdings unberechtigte Ansprüche hervorrufen, und das tut sie auch bisweilen, nicht nur bei dem Arbeiter. Es kann aber auch das Umgekehrte geschehen; es ist möglich, daß Unwissenheit anmaßend, Bildung bescheiden macht, und dieser zweite Entwicklungsprozeß ist ohne Zweifel der logischere. Der Unwissende kennt keine Bedenken, und es liegt gerade in der Konsequenz dieser beneidenswerten geistigen Verfassung, daß er alles, was ihm gefällt, für erlaubt und auch für erreichbar hält. Der Wissende sucht die Schwierigkeiten, und ihn zwingt die Logik, in seinen Aspirationen maßvoll zu sein. Nun verlaufen die Dinge freilich nicht immer logisch; die Leidenschaften greifen störend in den Prozeß ein. Allein wir, die wir den sogenannten höheren Ständen angehören, gehen bei der Lösung von Bildungsproblemen von der Voraussetzung eines logischen Verlaufes aus und können auch gar nicht von einer anderen Voraussetzung ausgehen. Wir nehmen an, daß Bildung neben anderen auch den Vorteil bringt, daß sie das Maß zu halten lehrt in unseren Ansprüchen an das Leben. Was berechtigt uns nun, für die arbeitenden Klassen eine andere Annahme aufzustellen? Sind diese Klassen aus einem anderen Stoffe gemacht, so daß die Psychologie verschiedene Entwicklungsgesetze für die Reichen und die Armen formulieren müßte? Mit der Deduktion ist es also nichts und auch die Induktion ist unhaltbar. Was die Kriminalstatistik anbetrifft, so kenne ich keine Kriminalstatistik, die eine zeitliche Koinzidenz der Zunahme der Volksbildung einerseits und der Zunahme der Kriminalität andererseits für einen längeren Zeitraum ergäbe. Dagegen kenne ich Statistiken, die für ein Zusammenfallen der Zunahme der Volksbildung und der Abnahme der Kriminalität sprechen. Es hat in der Geschichte der Menschheit Zeiten gegeben, in denen die Staatskunst auf die Anwendung mechanischer Mittel angewiesen war, um die Menschen in einem staatlichen Verbande

zusammenzuhalten. Aber diese Zeiten sind, wenigstens für die europäischen Staaten, überwunden. Ich will gewiß nicht behaupten, daß man der mechanischen Mittel völlig entraten dürfte; nur müßten sie die Ausnahme bilden, die ultimae rationes. Die moderne Staatskunst muß an erster Stelle suchen, die ihr gestellten Aufgaben mit dynamischen Mitteln zu lösen, sie muß von innen heraus schaffen, in dem Menschen zentripetale Neigungen wecken, ihn zu einem wirklichen „Zoon politikon" machen, was er im Naturzustand nur unvollkommen ist, aber durch Züchtung vollkommen werden kann. Dieser Züchtungsprozeß wird niemals im Ressort des Polizeiministeriums vorgenommen werden können; er gehört in das Ressort des Kultusministeriums; er muß von der Schule und von der Universität ausgehen."

II. Erziehung und Bildung im allgemeinen.

Das Reichsgesetz betreffend den Kinderschutz ist verschieden beurteilt worden; die einen bezeichnen es als einen Humanitätsdusel, die andern als soziale Tat. Natürlich kann es die letztere Bezeichnung ja nur dann verdienen, wenn das betreffende Gesetz auch wirklich durchgeführt wird; diese Durchführung aber bahnt sich an, weil die Behörde ihr besondere Beachtung schenkt. Ob durch die Erhebungen über die Lohnarbeit der Kinder in der Landwirtschaft vom 15. November 1904, die sich nur auf Art, Dauer, Umfang der qu. Kinderarbeit und auf das Alter der lohnarbeitenden Kinder beziehen, die Verhältnisse klar gestellt worden sind, muß bezweifelt werden; es wäre sehr zu bedauern, wenn die Erhebungen so ausfielen, daß ihre Ergebnisse nicht als Basis einer landes- oder reichsgesetzlichen Regelung der Frage benutzt werden könnten. Es ist ohne Zweifel hier ein anderer Maßstab wie bei der gewerblichen Kinderarbeit anzulegen; die Hauptsache ist, daß die Ausnutzung der Kinder im landwirtschaftlichen Betriebe weder erziehliche noch unterrichtliche Nachteile hat. „Die Notwendigkeit eines gesetzlichen Kinderschutzes für die in Rede stehenden Kinder ergibt sich auch aus der neuerdings erschienenen zweiten Unfallstatistik für Land- und Forstwirtschaft, wonach 1901 nicht weniger als 108 Knaben und 35 Mädchen unter 10 Jahren unter den Verletzten aufgeführt sind. Wir meinen nun, daß es sich in diesen Fällen um Verletzungen handelt, die nur wegen ihrer Schwere überhaupt gemeldet worden sind. Wievielmal hat des Kindes Engel großes Unglück verhütet, ist es gerade noch mit dem bloßen Schrecken oder einer kleinen Verletzung davongekommen" (Agahd, Kinderarbeit 1904; Päd. Ztg.).

Die Bedeutung der Lebenssphäre für die Erziehung wird ganz besonders von der von sozialen Gesichtspunkten beherrschten Pädagogik betont; man muß aber auch darauf bedacht sein, daß diese Lebenssphäre dem werdenden Menschen mehr zur Stärkung gereiche als zur Hemmung und Schwächung, daß die Selbstentfaltung nicht gehemmt wird. Deshalb muß der Erzieher von Beruf, der Lehrer immer und immer sein Augenmerk auf die Familie richten und an der Hebung arbeiten, damit sie ihre Erzieherpflichten um so besser erfüllen kann; denn in ihr werden die ersten und tiefsten Grundlagen der Bildung gelegt. Das Kulturleben der Gegenwart mit seinen großen Kreisen und raschen Wandlungen ist

allerdings für einen einheitlichen, stetigen und sicheren Geist der Familie sehr ungünstig; dennoch darf man nicht daran denken, das wahre Heil einer nationalen Erziehung in einer völligen Verdrängung der Familienerziehung durch über das ganze Land verbreitete Erziehungsheime zu suchen; die letztern können nur den Zweck haben, unserer Familien- und Schulerziehung zum Vorbild zu dienen und die erstere zu ersetzen, wo die Bedingungen für sie zu ungünstig sind oder die Individualität des Kindes eine besondere Berücksichtigung verlangt. Besonders die sexuelle Erziehung wird sich an die Familie wenden müssen; die Schule wird sich nur vorsichtig auf dieses Gebiet der Erziehung wagen dürfen. Der Massenbelehrung durch die Schule steht das Risiko gegenüber, „daß öffentliche Erörterung der Anlaß zu allgemeiner Eröffnung unlauterer Quellen werden kann; aus diesem Grunde ist wohlerwogene rechtzeitige Einzelbelehrung zunächst der an sich erste gangbare Weg" (Max Oker-Blom, Beim Onkel Doktor auf dem Lande).

Die Behandlung des Geschlechtlichen in der Jugendbildung ist heute eine Frage, die vielfach erörtert wird; denn immer weitere Kreise lernen es begreifen, daß die althergebrachte Geheimtuerei in sexuellen Dingen bei der Jugend sich als ein großer Fehler erwiesen hat. Die Zeit des Märchenglaubens geht bei dem Kinde rasch vorüber; dann wird das Kind mit seinem Fragen nach der Herkunft der Kinder entweder abgewiesen oder auf die Zukunft vertröstet und damit die Neugierde des Kindes immer mehr gesteigert. Aus dem sachlichen und religiösen Lehrstoffe erhält das Kind aber immer neue Anregungen zum Nachdenken über sexuelle Fragen; überläßt man die Beantwortung derselben dem phantasievollen Gemüte des Kindes allein, so gerät dasselbe in die größten physischen und moralischen Gefahren. „Die Erkenntnis, daß die geschlechtlichen Funktionen ein wichtiger Faktor in der Entwicklung eines jeden Menschen sind, muß logischerweise dazu führen, der Sexualfrage schon in dem Erziehungsplan den ihr gebührenden Platz einzuräumen; mit diesem Zugeständnis sehen wir uns aber einer weiteren Aufgabe gegenüber, deren Lösung meist der Mutter zufällt: die Kinder zur rechten Zeit und in der rechten Art über das Geschlechtsleben aufzuklären" (Emma Eckstein, Die Sexualfrage in der Erziehung des Kindes). Die Frage, ob der Hauptteil der zu gebenden Unterweisung dem Elternhause oder der Schule zufalle, läßt sich wohl dahin beantworten, daß beide auch hier zusammenarbeiten müssen; die Schule wird wenigstens die Belehrung durch die Mutter, durch die unbefangene Naturbeobachtung und die entsprechende Belehrung über sexuelle Vorgänge in der Natur vorbereiten. Die sexuellen Belehrungen in Haus und Schule müssen selbverständlich der Fassungskraft des Kindes angepaßt sein; es ist durchaus nicht notwendig, dem Kinde alles auf einmal zu sagen, aber es darf ihm auch nichts vorbehalten werden, was es verstehen kann, um nicht seine Neugierde zu erregen. Wenn aber die Kinder für die betreffende Belehrung reif geworden sind, „kurz vor oder im Beginn der Pubertätsperiode, erscheint es dringend geboten und auch keineswegs schwierig, die jungen Leute allmählich und in aller Unbefangenheit in das große Geheimnis des Werdens einzuführen, und man wird dann auch nicht zurückschrecken dürfen, auch das letzte zu sagen" (Prof. Dr. Kopp, Über das Geschlechtliche in der Jugenderziehung, Umschau IX. 5). In den meisten Fällen wird diese Belehrung doch der Schule zufallen; denn die wenigsten Eltern sind befähigt, die sexuellen Belehrungen mit der nötigen Sachkenntnis und in der rechten Weise zu geben. Der biologische Unter-

richt und besonders die sich daran anschließende Gesundheitslehre bieten Anknüpfungspunkte zu sexuellen Belehrungen genug; das Kind darf dabei gar nicht merken, daß es sich um etwas Geheimnisvolles handelt. Es hat sich über diese Frage eine ganze Literatur entwickelt (Siehe: Anna Blum, Hat die Schule die Aufgabe, über sexuelle Verhältnisse aufzuklären?); hier machen sich die größten Extreme und auch Vermittlungsversuche geltend. „Wenn irgend eine Erziehungsfrage ein Individualisieren fordert, dann die der sexuellen Aufklärung" (A. Blum a. a. O.). Darum sollte diese eigentlich der Mutter zufallen und die Schule den Boden dazu bereiten. Wir können uns der radikalen Forderung, in der Schule eine stufenartig sich erweiternde Belehrung über geschlechtliche Verhältnisse unter „Nennung der Organe, Zeugungs- und Entwicklungsvorgänge" und Vorzeigen derselben in Abbildungen einzuführen, nicht verschließen; denn dadurch würde man sicher die Neigung zu geheimen geschlechtlichen Verirrungen hervorrufen. Anderseits aber kann man auch nicht der von Flachs (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) gestellten Forderung zustimmen, daß eine Aufklärung über sexuelle Verhältnisse nur bei sexuell abnorm erregbaren Schülern und bei solchen Schülern stattfinden soll, die einem sexuellen Laster bereits zum Opfer gefallen sind; man kann heute auch unter den besten Verhältnissen nicht verhindern, daß die Kinder schon früh von unberufener Seite über geschlechtliche Verhältnisse aufgeklärt werden und dadurch die Gefahr der geschlechtlichen Verirrung heraufbeschworen wird. Auch unter günstigen Familienverhältnissen wird die Schule sich mit der Frage der sexuellen Aufklärung befassen müssen; die Hauptsache ist, daß das Kind bei der etwa im 13. Lebensjahre erfolgenden Aufklärung die Überzeugung gewinnt, daß der geschlechtliche Vorgang beim Menschen ein ähnlicher wie bei den Tieren ist, daß er aber höheren Zwecken dient, nämlich den Zwecken der Kultur. Das Tier, so muß aber das Kind auch erkennen, folgt seinen Trieben, der Mensch soll seine Triebe beherrschen durch die Vernunft und veredeln durch die Gefühle. Beim Geschlechtstrieb, das soll das Kind auch erkennen, soll die Liebe das herrschende Gefühl sein; sie heiligt ihn. „Die Aufklärung über sexuelle Tatsachen sollte so geschehen, daß sie von den physiologischen Prozessen geradezu ablenkt, statt die Aufmerksamkeit zu intensiv darauf hinzuführen; solche Ablenkung wird aber am besten dadurch erreicht, daß man die Orientierung über die physiologische Seite durchaus als etwas Untergeordnetes, als die bloße Grundlage für eine höhere Betrachtungsweise behandelt — so daß nicht der physische Vorgang, sondern das, was der beseelte Mensch daraus macht, wie er sich darüber erhebt, und wie er das Elementare darin einer höheren Liebe und Treue dienstbar macht, in den Vordergrund des Vorstellungslebens gerückt wird" (Foerster a. a. O.).

Bei der Frage der künstlerischen Erziehung ist die Bedeutung des Spiels für die Erziehung eingehend erörtert worden; man wendet ihm deshalb mehr Beachtung zu wie seither und wird ihm in Zukunft noch mehr Beachtung schenken, wenn auch die Ansichten über Wert oder Unwert des Spiels als Erziehungsmittel noch sehr geteilt sind. Auch aus sozialen Gründen findet das Spiel jetzt mehr Beachtung; denn, nachdem die gewerbliche Kinderarbeit beschränkt worden ist, muß für eine die Gesundheit und Erziehung fördernde Beschäftigung der Kinder Sorge getragen werden. In Frankreich und England hat man seither schon dem Spiel besondere Aufmerksamkeit geschenkt; trotzdem sind wir diesen Ländern, die in fast allen kunstgewerblichen Zweigen uns voranschreiten, und

aus denen die modernen Kunstströmungen zu uns zu kommen pflegen, in der Spielzeugindustrie hinsichtlich der Quantität und Qualität weit überlegen. Schon deshalb haben wir Ursache, über den Wert und Unwert des Spielzeugs nachzudenken; aber auch der Streit über das Spiel als Erziehungsmittel wird aufhören, wenn Klarheit über Wert oder Unwert des Spielzeugs vorhanden ist. „Wert hat nur das Spielzeug für unsere Kinder, das ihren Neigungen entspricht, oder von dem wir uns versprechen, daß es die Neigungen unserer Kinder in einer für ihre Erziehung günstigen Weise beeinflussen kann" (P. Hildebrandt, Das Spielzeug im Leben des Kindes); diese Neigungen müssen wir daher kennen, wenn wir die angezogene Frage beantworten wollen. Die Anlagen und Neigungen der Kinder sind aber bekanntlich sehr verschieden; infolgedessen müssen auch die Spielzeuge der Kinder verschieden sein und dürfen wir nicht ein und dasselbe Spielzeug Kindern mit verschiedenen Anlagen und Neigungen aufnötigen. Der Erwachsene genießt das Kunstwerk nur im Anschauen und Anhören; das Kind will dagegen seine Spielzeug-Kunstwelt auch mit den Händen fassen können, sie greifbar genießen, schaffend und mitwirkend Künstler und Zuschauer in einer Person sein. Das fortwährende Umsetzen aller in das Bereich des Kindes kommenden Dinge oder Erzählungen in dramatisches Spiel ist eine unbedingt spielerische Tätigkeit; die noch nicht durch viele Verstandesarbeit gestörte Phantasie des Kindes ist noch durch einfache Mittel in Tätigkeit zu versetzen. „Ein Kind ist vollkommen glücklich bei dem einfachsten Spielzeug, solange es kein anderes kennt; sobald es ein vollkommeneres kennen lernt, wird es dies meist bevorzugen" (Hildebrandt a. a. O.). Es ist aber ein falscher Schluß, wenn man behauptet, daß einfaches Spielzeug erziehlicher sei als wie das ausgeführtere, weil bei dem ersteren die Phantasie mehr Spielraum behalte als wie bei dem letzteren; denn je künstlerisch vollendeter das Spielzeug ist, desto erziehlicher ist es. Den dem Kinde angeborenen Schaffenstrieb befriedigt am besten das Formen (Modellieren); der Drang zu formen äußert sich daher bei unsern Kindern schon in sehr frühem Alter. „Sollte es durch die Einführung unserer Jugend in die Schönheiten der Plastik gelingen, die Freude an der plastischen Form bei unseren Kindern zu wecken, und zwar sowohl durch das Modellieren als auch durch plastische Ausschmückung unserer Wohnräume, wie endlich durch ein vorzügliches, unter Mitarbeit unserer besten Bildhauer geschaffenes Spielzeug, also jener polychromen Kleinplastik, die uns die lange Zeit der Kindheit und ersten Jugend hindurch umgibt, dann erst dürften wir hoffen, daß die Kunst wieder Gemeingut und Freundin des gesamten Volkes wird" (Hildebrandt a. a. O.); wenn aber der Geist der Kunst in einem Volke mächtig war, dann feierte auch stets die Plastik ihre größten Triumphe. Auch der Drang, die umgebende Welt im Bilde nachzuahmen und festzuhalten, erwacht frühzeitig im Kinde; aber ganz analog dem Bildnertrieb der Ur- und Naturvölker zeigt er sich viel später als der Trieb zum Formen.

„Märchen und Sagen sind die ersten epischen Dichtungen, welche sowohl die Kindheit des Volkes wie die Kindheit des einzelnen Menschen verschönern und deren Reiz darin besteht, daß sie eine kindliche, nach Wundern verlangende und Wunder glaubende Phantasie einigermaßen befriedigen, und daß sie den Durst nach sichtbaren Offenbarungen über irdische Gewalten und Kräfte stillen. Würde man das Märchen abschaffen und den Kindern keinerlei Wunderspeise mehr reichen, so würde nach Durchführung dieses Grundsatzes durch viele Geschlechter eine allem

Idealen abholde, höchst nüchterne und poesielos empfindende Generation aufwachsen, aus der kein Dichter und Denker, aber auch kein Erfinder und Entdecker mehr hervorgehen würden. Die Behauptung, daß das Märchen nicht wahr sei, ist ein schwächliches Argument; kein Kunstwerk ist wahr in dem banalen Sinne" (Hildebrandt a. a. O.). Die Phantasie macht beim Kunstwerk den Schein zur Wahrheit, der den höchsten und edelsten Genuß gewährt; so ist es auch beim Märchen. „Durch das Märchen wird das Kind in eine fremde Welt versetzt und darin durch eine ästhetische Täuschung erhalten; Märchen und Erzählung sind in derselben Weise Vorstufen des Kunstgenusses wie dramatische Spiele und plastisches Spielzeug" (Dr. Lange, Die künstlerische Erziehung). Allerdings muß man in der Auswahl und Darbietung der Märchen vorsichtig sein; nur gute Märchen in mäßiger Zahl dürfen dem Kinde geboten werden, damit die Phantasie nicht auf falsche Bahnen geleitet und überreizt wird. „Es ist in der Tat auffallend, wie in unserer aufgeklärten Zeit alle anstößigen Märchen nicht nur nicht ausgemerzt sind aus den Kinderbüchern, sondern wie auch jetzt noch viele dem kindlichen Gemüte unzuträglichen Märchen entstehen, die wir von unserem Standpunkte aus durchaus ablehnen müssen" (Dr. Wancke, Psychiatrie und Pädagogik). Bis zum schulpflichtigen Alter sollte man Märchen nur erzählen, nicht vorlesen; dann hätte man Gelegenheit, alle die Phantasie und das Gemüt der Kinder schädlich oder übermäßig erregenden Szenen vieler im übrigen so reizvoller Märchen zu mildern und dem individuellen Begriffsvermögen anzupassen.

Die Versammlung des Zentralausschusses zur Förderung der **Volks- und Jugendspiele** nahm nach einem Vortrag folgende Leitsätze an: 1. Die Jugendspiele sind in gesundheitlicher und erziehlicher Hinsicht von großem Wert. 2. Die Schule muß die Jugendspiele in ihre Pflege nehmen, „und zwar nicht bloß gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise" (Erlaß des preußischen Kultusministeriums vom 27. 10. 1882). 3. Für jede Schule ist ein Spielnachmittag mit allgemein verbindlicher Beteiligung einzurichten. Dauernde Befreiung darf nur auf ärztliche Bescheinigung geschehen. 4. Jeder Schule muß ein geeigneter Spielplatz zur Verfügung stehen. Für die Spielgeräte sorgt die Schule. 5. Eine Spielaufsicht durch Lehrer ist notwendig. Die Aufsichtsstunden sind als Pflichtstunden anzurechnen oder besonders zu vergüten. 6. Der Spielnachmittag kann gelegentlich zu Turnmärschen, Baden und Schwimmen, Schlittschuhlaufen u. dergl. verwendet werden. Unter dieser Voraussetzung ist der Spielnachmittag durch das ganze Jahr durchzuführen. 7. Die noch entgegenstehenden Schwierigkeiten müssen überwunden werden, um die für das Vaterland notwendige kräftige Generation heranzubilden.

Die Kultur ist an zwei Faktoren geknüpft, an die Plastizität des menschlichen Gehirns und an die Sprache; beide bilden daher auch die Grundlagen der **Bildung**. Wir wissen aber heute, daß die Sprache einschließlich der Schrift und des Schriftenverständnisses an mehr oder weniger umschriebene Teile des Gehirns gebunden sind; die Entwicklungsfähigkeit des menschlichen Gehirns ist daher die letzte Grundlage der Bildung. Das Gehirn des Menschen ist aber individuell begrenzt, in seiner Lebensdauer beschränkt und während derselben von äußeren Verhältnissen bedingt; daraus ergibt sich die Verschiedenwertigkeit der Einzelhirne. Die Entwicklung der Einzelhirne im Laufe der Menschheitsentwicklung mittelst Vererbung und Anpassung hat nicht nur zur Vervollkommnung

der Einzelhirne, sondern auch zur Entartung derselben geführt; anderseits hat die Entwicklung der Gehirnleistungen, welche in der Kultur aufgespeichert sind, zu einer ungeheuren Belastung des Gehirns geführt. Das hat man in der Bildungsfrage nicht beachtet; man hat nicht dafür Sorge getragen, daß in erster Linie das Gehirn durch die Bildung gekräftigt, in seinen Leistungen gestärkt und damit leistungsfähiger gemacht worden ist. „Das sich entwickelte Nervensystem wird frühzeitiger, extensiver und intensiver daran gewöhnt, nur mit Hirnwerten zu arbeiten; es wird in den Schulen nicht nur quantitativ überbürdet, sondern vielfach auch qualitativ durchaus inäquat behandelt" (Dr. O. Veraguth, Nervenarzt, Kultur und Nervensystem). Nicht in dem Wachsen der kulturellen Aufgabe für das individuelle Gehirn liegt eine Gefahr, sondern in der Vernachlässigung der Ausbildung des Gehirns; hier muß daher mit der Reform der Erziehung begonnen werden. „Mit dem einseitig unter dem Zeichen der Sprache geordneten Bildungsplan unserer Schulen züchten wir so recht den Begriffsmenschen, der in Abstraktionen lebt, statt in der Wirklichkeit; in der totalen Einseitigkeit, mit der die meisten Schulen die gemütliche Kräftigung über der intellektuellen Bildung vernachlässigen, wird die Unselbständigkeit geradezu großgezogen, die so viele ängstlich Nervöse charakterisiert, jene Abhängigkeit des Menschen von althergebrachten Vorurteilen, vom Besitz, von gesellschaftlichen Konventionen" (Dr. Veraguth a. a. O.).

Der Kulturstaat trägt seinen Namen nur dann mit Recht und kann sich nur dann zu höherer, geistiger Bedeutung emporheben, wenn er sich zum Pfleger und Herrn des höchsten Kulturelementes, der Geistesbildung des ganzen Volkes macht; die deutschen Staaten haben daher eine rein kulturelle Bedeutung erst dadurch erhalten, daß ihre Fürsten sich an die Spitze der Aufklärung stellten und das Schulwesen als einen Kulturfaktor ersten Ranges betrachteten, dem sie eine besondere Aufgabe schenken müssen. Denn wenn ein Staat Kulturstaat sein und bleiben will, so muß er ein Volk haben, „das geistiges Leben besitzt, für geistiges Interesse Verständnis besitzt und geistig so kräftig ist, um nicht bloß materielle, sondern auch geistige Kultur zu produzieren und zu pflegen; für einen Kulturstaat ist daher die Erziehung und Geistesbildung des Volkes geradezu Bedingung seines Bestandes" (Prof. Fr. Heman, Geschichte der neueren Pädagogik). Er muß durch ein wohlgeordnetes Bildungswesen das ganze Volk zur Teilnahme, sowohl an der Kulturarbeit wie am Kulturgenuß befähigen; das Volk kann die ihm verliehenen staatsbürgerlichen Rechte auch nur ausüben, wenn es ein gebildetes Volk ist. Diese Erkenntnis hat sich im deutschen Staatsleben des 19. Jahrhunderts immer mehr zur vollen Klarheit ausgebildet, wenn sie auch zeitweise nicht stark genug hervortritt und zur Geltung kommt; in keinem Land ist bis jetzt ein Schulwesen von so hoher Organisation geschaffen worden als in Deutschland. Um so mehr aber müssen wir auch darauf bedacht sein, dieses bewährte Kulturmittel uns zu erhalten; wir müssen bestrebt sein, das Schulwesen immer mehr so zu gestalten, daß es die Erreichung der hohen Ziele des Kulturstaates sichern kann. Im 19. Jahrhundert hat sich der Staat von dem dem Nützlichkeitsprinzip ausschließlich dienenden Bildungsideal der Aufklärungszeit befreit und das Bildungsideal des Humanismus angenommen; die Bildung zur Humanität, zu allem, was das Geistesleben des Menschen bereichert und vervollkommnet, die Menschen versittlicht, veredelt und verschönt, wurde nun zur Richtschnur für das Bildungswesen. Aber „der Staat hat nicht bloß die geistige und

sittliche Bildung des ganzen Volkes zu beschaffen, sondern auch die realen Bildungsmittel darzubieten, durch welche die Produktion materieller Kulturgüter gefördert wird; auch der technische Unterricht, der im Gegensatz zur geistigen Bildung realistisch genannt zu werden pflegt, gehört zur Aufgabe und Fürsorge des Staates" (Heman a. a. O.). Das mußte dem Staat allmählich mit der Entwicklung von Industrie und Handel zum Bewußtsein kommen; daher hat das realistisch-technische Bildungsideal in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer mehr an Bedeutung gewonnen, bis es dem humanistischen völlig gleichgestellt worden ist. Indem aber der Staat sich zum Bildungsträger machte, suchte er die Bildung nach seinen Interessen, nach den Staatszwecken zu gestalten; dadurch aber entstand die Gefahr, daß das Bildungsideal, das die Pflege der Kultur des Volkes im ganzen im Auge hat, einseitig beschränkt wird und tatsächlich auch beschränkt worden ist. „Das kulturstaatliche Bildungsideal konnte daher nirgend rein und unbefangen durchgeführt werden; im höheren Schulwesen hatte es die Tendenz zur religiösen Indifferenz und zum Ausschluß der Religion, in Volksschulen mußte das dem religiös-kirchlichen Ideal Konzessionen machen, ohne daß dadurch der Kampf vermieden wurde" (Heman a. a. O.). Der Staat darf im Interesse der Volkskultur, welches schließlich auch sein eigenes Interesse ist, das Bildungsideal nicht einseitig im Interesse einer besonderen Richtung im Staatsleben auffassen und beschränken; er darf „auch keine der realen Lebensmächte von der Mitwirkung an der Verwirklichung seines Ideals ausschließen, sondern hat ihre Tätigkeit so zu organisieren und zu dirigieren, daß alle an der ihr zukommenden Stelle mithelfen, die Menschen zu erziehen und zu bilden zu dem Zwecke wahrer Menschlichkeit" (Heman a. a. O.). Von diesem Gesichtspunkte aus muß der Erlaß des Kaisers Wilhelm II. vom November 1900 ins Auge gefaßt werden; denn er ist der größte Markstein, der eine vierhundertjährige Entwicklung im höheren Schulwesen abschließt und einer neuen die Wege weist, welche auch die Entwicklung des Volksschulwesens beeinflussen muß.

Durch den Kunsterziehungstag in Weimar ist die Frage der **Jugendlektüre** in den Vordergrund des pädagogischen Interesses gerückt; man faßt, der Anregung Wolgasts folgend, die Jugendschriften vom ästhetischen Standpunkte ins Auge, ohne jedoch den sittlichen zu vernachlässigen. Besonders werden die Märchen von diesem Standpunkte aus beurteilt; es wird ja von alters her als für das Kind besonders geeignete Lektüre angesehen. „Das Märchen," sagt Palmgren (Erziehungsfragen), „mit seinen oft unglaublichen Ereignissen, seinem Reichtum an Bildern mutet das unentwickelte Kind an und bereitet ihm Vergnügen; man kann sagen, daß das Märchen in gewisser Hinsicht auf dem Standpunkte des Kindes steht, und viele von den Wunderlichkeiten des Märchens erscheinen dem Kinde ganz natürlich. Daß Tiere sprechen und daß Menschen und Tiere oft das Kleid und die Eigenschaften wechseln u. a. m. ist für das Kind keineswegs unnatürlich. Die reiche, lebhafte Phantasie des Kindes faßt oft den Inhalt des Märchens als Wirklichkeit auf und versucht auch, diese in seinem eigenen Leben wahrzumachen. Aber eben hierin, in dem Umsetzen der Nichtwirklichkeit des Märchens in die Wirklichkeit in seinem eigenen Leben, eben hierin kann eine große Gefahr für die gesunde Entwicklung des Kindes liegen. Nicht alle Märchen, die berühmten Volksmärchen eingeschlossen, eignen sich dazu, von Kindern gelesen zu werden." Es gibt Märchen, in denen Ungehorsam, Faulheit, Lüge und Grausamkeit verherrlicht und belohnt werden; in vielen Volks-

märchen kommen direkte und indirekte Aufforderungen zu schlechten Handlungen vor. „Es sind diese Märchen, auch die, welche für Kinder sich nicht eignen, vortreffliche Spiegelbilder des Volksgeistes, des Gesellschaftslebens und deutschen Volkshumors, und als solche von hohem literarischen Wert; sie werden mit Recht den wertvollsten Schätzen der Weltliteratur zugezählt" (Palmgren a. a. O.). Aber hier handelt es sich um die Erziehung der Jugend; hier muß daher der pädagogische Gesichtspunkt bei der Kritik im Vordergrunde stehen. „Das Märchen braucht nicht dem Kinde Tugend und gute Sitten einzuprägen; erhält aber das Kind durch das Märchen einen Impuls zu dem, was recht und wahr ist und was es mit sich ins Leben hinausnehmen kann, so ist das ein Gewinn von hohem Wert für das Kind. Aber das Märchen soll und darf nicht direkt dozierend, lehrhaft sein; ist dies Element beim Märchen vorhanden, so muß es gleichsam unbewußt vorhanden sein. Vortrefflich sind die Märchen, die die Phantasie des Kindes in Bewegung setzen, die es vergnügen und unterhalten, aber auf eine solche Weise, daß das ethische Gefühl des Kindes nicht Schaden leidet" (Palmgren a. a. O.). Vom ästhetischen Standpunkte kann das Schlechte und Häßliche dadurch seine Berechtigung erhalten, daß es ins Komische aufgelöst wird; aber das Kind kann das letztere nicht ohne sittlichen Schaden erfassen. Für den Kunstverständigen und Kulturschilderer sind auch solche Märchen wertvoll; sie lernen aus ihnen die künstlerische und sittliche Auffassung des Volkes zu einer bestimmten Zeit kennen. Neben den Märchen müssen dem Kinde auch Wirklichkeitsbilder als Lektüre gegeben werden; dadurch wird verhütet, daß die Phantasie des Kindes auf falsche Bahnen gerät. Als für Kinder und die Jugend ungeeignete Märchen bezeichnet Palmgren auch „Rotkäppchen", „Drei Spinnerinnen" und „Das Lumpengesindel"; seine diesbezügliche Kritik begründet er eingehend. Im Rotkäppchen erscheint ihm der Grundgedanke unhaltbar; „muß der Gehorsam beim Kinde durch Furcht und widrig unnatürliche Strafen wachgerufen werden, so dürfte er nicht von großem Werte sein. In den „Drei Spinnerinnen" bekommen unsere Kinder einen Kursus im — Faulsein, Lügen und Betrügen". In dem Märchen „Das Lumpengesindel" erhält „das Kind eine lustige und verlockende Schilderung von Tierquälerei, Betrug, Lüge und Undankbarkeit".

Über die Strafe, ihre Berechtigung, ihren Zweck und die Art der Strafe herrscht sowohl unter den Pädagogen wie auch unter den Theoretikern und Praktikern des Strafrechts noch eine große Meinungsverschiedenheit; infolgedessen ist man auch über die Berechtigung der körperlichen Züchtigung noch nicht einig. Sie soll, darüber dürften wohl alle einig sein, nachdrücklich dem Individuum die fundamentalen Unterschiede in den Folgen menschlicher Handlungen zum Bewußtsein bringen; sie soll es die Kehrseite seines Tuns am eigenen Leibe erfahren lassen, damit es in stärkerem Maße sich selber schütze. Die Strafe soll also nicht eine Veranstaltung der Rachlust oder Vergeltung sein; sie muß sich in der Ausübung fernhalten von aller Quälerei und Mißhandlung. Je feiner die Strafe an die Bedürfnisse der inneren Wiederherstellung des Fehlenden angepaßt ist, desto wirksamer ist sie; sie muß also das Gefühl und den Willen des Fehlenden beeinflussen und dem letzteren die Richtung auf das Gute geben. Handelt es sich um eine Ungezogenheit oder ein Vergehen, so ist bei der Strafe stets von dem Gesichtspunkte einer notwendigen Sühne auszugehen; die Verfassung muß entweder durch irgend eine positive Leistung oder durch eine freiwillige Einschrän-

kung oder Versagung ausgeglichen werden, „durch welche möglichst gerade diejenigen inneren Kräfte und Triebe gestärkt werden, die sich vorher als zu schwach erwiesen" (Foerster a. a. O.). Bekanntlich fordert Herbert Spencer, daß man so strafen solle, daß die Strafe soweit wie irgend möglich die natürlichen Folgen falscher oder schlechter Handlungen verkörpern; aber, abgesehen von anderen Nachteilen dieses Prinzips, die Erziehung kann die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen doch überhaupt nur ganz unvollständig nachbilden, „schon weil gerade die tiefsten und schwersten Folgen nicht in äußerlichen Unannehmlichkeiten, sondern in Rückwirkungen auf den innersten Menschen bestehen — oder auch in einer auflösenden Wirkung auf die Seelen der anderen, die sich nicht äußerlich nachweisen und darstellen läßt. Schon darum also ist es eine schlechte und unzureichende Vorbereitung des Kindes auf die unendlich komplizierten natürlichen Folgen seines Handelns, wenn man die strafende Gegenwirkung gegen sein Tun lediglich darauf beschränkt, daß man einige der allernächstliegenden und äußerlichsten Folgen in Wirksamkeit treten läßt — wobei eben die tieferen Folgen, die ebenso verderblich sind, gar nicht zur Repräsentation kommen" (Foerster a. a. O.).

Die „Frage der körperlichen Züchtigung" ist von jeher eine der vielumstrittenen pädagogischen Fragen gewesen; sie wird nicht eher gelöst, bis die körperliche Züchtigung aus dem Strafregister vollständig entfernt ist. Bei den alten Germanen kannte man die körperliche Züchtigung ebensowenig als man sie heute bei den wilden Volksstämmen kennt; dagegen finden wir sie bei den Griechen und Römern, obwohl auch hier unter den pädagogischen Theoretikern sich schon Gegner finden. Die Juden schonten der Rute nicht; „wer die Rute schont," so heißt's in den Sprüchen, „der haßt seinen Sohn, wer ihn aber lieb hat, zieht ihn beizeiten". Die pädagogischen Ansichten der Juden herrschten auch hinsichtlich der körperlichen Züchtigung das ganze Mittelalter hindurch; christlich war diese Zucht nicht. Den Katechismus und andere Lehren der Kirche konnte man doch auch ohne Prügel den Kindern nicht beibringen; das von Natur sündhafte Kind mußte durch die Rute gebessert werden. Auch die Reformation brachte in dieser Hinsicht keine Änderung; wie in Staat und Familie, so galt auch in der Schule die Rute resp. der Stock als wichtigstes Zuchtmittel. Aber schon seit dem Ausgange des Mittelalters erhoben Pädagogen, die nicht unter dem Banne des Dogmas der Erbsünde standen, ihre Stimme gegen die körperliche Züchtigung (Montaigne, Locke u. a.); am lautesten aber sprach Rousseau. Allein diese Theoretiker vermochten wenig Einfluß auf die Praxis auszuüben; wie es in den Volksschulen des 18. Jahrhunderts mit der Prügelei aussah, das erzählt uns Joh. Ferd. Schlez in „Gregorius Schlaghart". Pestalozzi ist in der Theorie ein Gegner der Prügelstrafe; in der Praxis konnte auch er sie nicht entbehren. Aber von jetzt an erheben die Pädagogen immer lauter ihre Stimme gegen die körperliche Züchtigung; in der Praxis aber wird sie nach wie vor angewandt, allerdings in gemäßigter Form. Auch die Schulordnungen des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart gestatten die körperliche Züchtigung in gemäßigter Form; „die Schulzucht," sagt das preußische Landrecht, „darf niemals bis zu Mißhandlungen, welche der Gesundheit der Kinder auch nur auf entfernte Art schädlich werden können, ausgedehnt werden". Die seit 1870 neu geltenden Bestimmungen des Strafrechts lassen auch die leiseste Körperstrafe als „Körperverletzung" erscheinen, die, wenn sie vom

Lehrer erteilt werden, als „Amtsvergehen" zu betrachten sind; daher stellte der geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins 1878 den Antrag auf Abänderung des betreffenden Paragraphen des Strafgesetzbuches. Er geht dabei von der Voraussetzung aus, daß die körperliche Züchtigung für die Schulzucht unentbehrlich sei; der Ministerialerlaß von 1888 hob infolgedessen alle das Züchtigungsrecht enger begrenzenden Bestimmungen auf und stellte die elterliche Zucht der Schulzucht als Vorbild hin. Da aber infolgedessen die Überschreitungen des Züchtigungsrechts in gemäßigter Form zunahmen, so erfolgte ein Erlaß des preußischen Kultusministeriums von 1899, welcher das Züchtigungsrecht des Lehrers wieder beschränkte; auch diesmal nahm die Lehrerschaft Stellung gegen den Erlaß, ohne jedoch seine Aufhebung herbeiführen zu können. Die meisten deutschen Staaten lassen die körperliche Züchtigung mit bestimmten Beschränkungen zu; für diejenigen deutschen Staaten, die keine besonderen gesetzlichen Bestimmungen über das Züchtigungsrecht der Schule besitzen, hat das Reichsgericht die Regel aufgestellt, daß der Lehrer das Züchtigungsrecht im Rahmen „einer maßvollen und vernünftigen Schulzucht" besitzt. In den andern europäischen Staaten finden sich hinsichtlich der körperlichen Züchtigungen dieselben Verhältnisse wie in Deutschland; überall glaubt man, in der Schulzucht die körperliche Züchtigung, besonders gegen sittliche Defekte, nicht entbehren zu können. Eine Anzahl von Pädagogen der Neuzeit steht demgegenüber aber auf dem Standpunkte, daß die körperliche Züchtigung pädagogisch nicht zu rechtfertigen sei; sie verwerfen sie schon aus dem Grunde, „weil sie die Zwecke, die sie erreichen möchten, niemals erreicht" (Dr. O. Kiefer, Die körperliche Züchtigung bei der Kindererziehung). Sie billigen nur die Strafe, welche aus der Natur selbst folgen; „nur indem man das Kind lehrt, daß Strafen selbstheraufbeschworene Folgen sind, lernt es, deren Ursachen auszuweichen". Aber, das gestehen auch sie zu, unsere heutigen Schuleinrichtungen mit den vielen Kindern in einer Klasse und dem oft unnatürlichen Lehrstoff sind für diese Erziehung höchst ungünstig; sie verführen wenigstens den Lehrer zum Greifen nach dem Stock.

Eine sehr beachtenswerte Abhandlung über das Züchtigungsrecht des Lehrers enthält das „Preuß. Volksschularchiv III" vom Kammergerichtsrat Hawenstein. „Wir finden," sagt er, „bei Vater und Mutter, bei Vormund und Lehrherrn, im Reichsrecht wie im Preußischen Landrecht überall das strikte Verbot gesundheitsgefährdender Behandlung und nur die Erlaubnis, Zuchtmittel anzuwenden, welche der Erziehung, der Bildung des Kindes dienen und ihr angemessen sind. Die Verbindung beider Gesichtspunkte ist kein Zufall; sie bilden die Hälften desselben Gedankens und gehören notwendig zusammen. Der Zweck jeder Erziehung, jeder Bildung ist die Förderung der geistigen und körperlichen Gesundheit, der Entwicklung des Zöglings, niemals die Gefährdung dieser Entwicklung, die Schädigung seiner Gesundheit. Nur Handlungen, welche jene Förderung beabsichtigen und diese Schädigung vermeiden, sind Erziehungshandlungen — beim Vater wie beim Vormund, beim Lehrherrn wie beim Lehrer. Handlungen, die eine Gefährdung oder Schädigung der Gesundheit bewirken oder die nicht lediglich die Entwicklung des Kindes bezwecken, sind niemals Erziehungshandlungen im wahren Sinne und werden durch kein Erziehungsrecht gedeckt. — Wenn das Gesetz das Erziehungsrecht des Lehrers an öffentlichen Volksschulen noch in etwas engere Schranken faßt, wie das des Vaters, und namentlich jede Züchtigung verbietet, welche der Gesundheit der Kinder auch nur auf ent-

fernte Art schädlich werden könnte —, so hat diese Beschränkung ihren guten Grund und ist als notwendig bereits von den großen preußischen Gesetzgebern des achtzehnten Jahrhunderts erkannt worden. Die äußere Ordnung in der Schule bietet größere Garantien gegen wirkliche, d. h. für die Gesamtheit der Erziehung schädliche Ungehörigkeiten des Kindes, als das Elternhaus und das sonstige Leben. Die Erziehungsmittel können daher weniger streng sein. Außerdem darf den Eltern nicht zugemutet werden, ihre Kinder fremder Aufsicht anzuvertrauen — und das verlangt der Staat bezüglich der schulpflichtigen Jugend —, wenn nicht vollkommene Sicherheit besteht, daß diese Aufsicht der Gesundheit der Kinder nicht den mindesten Abbruch tut. Wenn das Gesetz gewissen Personen die Erziehung anderer anvertraut, so gewährt es ihnen naturgemäß das Recht und die Pflicht, die erforderlichen Zuchtmittel anzuwenden. Das ist sicherlich richtig; es folgt daraus aber nicht, daß jedem Erzieher und Lehrer schon dadurch ein körperliches Züchtigungsrecht überwiesen wäre, daß ihm das Gesetz die ‚Erziehung‘ überträgt. Es gibt viele Arten der Erziehung, mit denen ein körperliches Züchtigungsrecht nicht verbunden ist. Erziehung ist jede Ausbildung eines Menschen in körperlicher, geistiger, moralischer Hinsicht. Sie umfaßt ebensogut einzelne dieser Zwecke wie alle zusammen, ebensogut die Beibringung positiver Kenntnisse oder sittlicher Grundsätze wie die Erweckung und Stärkung körperlicher, geistiger, moralischer Fähigkeiten. Der Umfang und Inhalt der Erziehung können für die Zulässigkeit und strafrechtliche Beurteilung der in ihren Dienst gestellten Züchtigung nicht maßgebend sein. Es kann nicht darauf ankommen, ob dem Knaben der Backenstreich erteilt, die Stunde Arrest zudiktiert wird, damit er seine Vokabeln besser lerne, oder damit er in Zukunft die Wahrheit rede und sich Sauberkeit angewöhne, oder damit er beim Turnen seine Muskeln übe.“ Eine körperliche Züchtigung darf nur von jemand ausgeübt werden, der zur Erziehung befugt ist, also auch vom Lehrer; sie muß aber auch eine wirkliche Erziehungsbehandlung sein und als solche den Zögling fördern und seine Gesundheit nicht schädigen. „Besteht die Erziehungshandlung in körperlicher Züchtigung, so soll sie Schmerz verursachen, und zwar um so nachhaltigeren, je notwendiger eine nachdrückliche Einwirkung auf das Gemüt des Kindes erscheint. Sind dazu Stockschläge nötig von solcher Stärke, daß Striemen und geschwollene Stellen entstehen, daß das Kind einige Zeit nicht sitzen kann und beim Gehen Schmerzen empfindet, so darf darin noch keine verbotene ‚Gesundheitsschädigung‘ oder ‚Körperverletzung‘ erblickt werden. Denn die Herbeiführung des Erfolges lag im vernünftigen Zweck der Erziehung und die bewirkte Schädigung ging über die Hinzufügung ernstlicher und vorübergehender Schmerzen nicht hinaus.“ Eine selbstverständliche Bedingung der Straflosigkeit ist, „daß die Erziehungshandlung dem Erzieher nicht durch Gesetz oder Sittlichkeit, nicht durch Sitte und Gewohnheit verboten sei. Wird solch Verbot absichtlich verletzt, so setzt der Täter seinen Willen wiederum ausdrücklich dem Gesetz entgegen; solch gesetzwidriger Wille darf strafrechtlich nicht beachtet werden, der Täter wird wegen vorsätzlicher Körperverletzung, Beleidigung, Freiheitsberaubung verurteilt. Verstößt er versehentlich gegen das Verbot, weil er es nicht kennt, oder weil er es aus Unachtsamkeit überschreitet, so tritt Bestrafung wegen fahrlässiger Körperverletzung ein, wenn das Versehen ihm zur Fahrlässigkeit anzurechnen ist. War es entschuldbar, so versagt jede Kriminalstrafe.“

III. Schulorganisation.

a) Äußere Organisation.

Die zweite reichsstatistische Veröffentlichung über den „Stand des Volksschulwesens im Deutschen Reich" im statistischen Jahrbuche für das Deutsche Reich (25. Jahrgang 1904) gibt schon einen vollständigeren Überblick über die deutschen Volksschulen wie die erste, indem sie nunmehr auch über Mecklenburg-Schwerin Angaben enthält; im übrigen zeigt sie wenig Veränderungen, da fast alle Zahlen mit denen vom Jahre 1903 übereinstimmen. Es gibt nach dieser Statistik, die sich auf Erhebungen von 1899 bis 1903 gründet, im Deutschen Reiche 59348 öffentliche Volksschulen und 643 Privatschulen mit Volksschulziel, die von 8924779 bezw. 41328 Schülern besucht werden; verhältnismäßig viele Privatschulen bestehen in Hamburg und Mecklenburg-Schwerin. Von den 146540 vollbeschäftigten Lehrkräften sind 124027 Lehrer (84%) und 22513 Lehrerinnen (16%); die meisten Lehrerinnen sind in den Städten, weil hier sich mehr Mädchenklassen und leichterer Schuldienst finden. In den letzten Jahren hat sich aber infolge des Lehrermangels die Zahl der Lehrerinnen bedeutend vermehrt; das angegebene Verhältnis besteht also tatsächlich zurzeit nicht mehr. Deutlich zeigt die Statistik eine Überbürdung der Lehrkräfte durch die meist überfüllten Klassen; in solchen ist zudem jede individuelle Erziehung und Belehrung ausgeschlossen. Würde die Schülerzahl einer Klasse auf 50 festgesetzt werden, so müßten bei 9 Millionen Schulkindern 55000 neue Stellen geschaffen werden; das würde, einen Durchschnittsgehalt von 1800 Mark angenommen, ein Mehr von jährlich 99 Millionen Mark Ausgaben für Lehrergehalt, abgesehen von den Kosten für Schulgebäude, Lehrmittel usw. verursachen. Für die öffentlichen Volksschulen werden zurzeit 28,79% vom Staat als Zuschüsse zu den Volksschullasten bezahlt, das sind 2,88% sämtlicher Ausgaben des Deutschen Reiches. Für Heer und Marine opfert der Staat jährlich 16,06% seiner sämtlichen Ausgaben. Daß die letzteren Ausgaben notwendig sind, wollen wir nicht bestreiten; aber daß der Staat die Erziehungsaufgabe nicht nach ihrer Bedeutung für das Volks- und Staatsleben würdigt, ist ebenso sicher. Auf die Schulung von 61 Gemeinen kommen 3 Offiziere und 10 Unteroffiziere, auf die Ausbildung von 61 Schulkindern durchschnittlich, sehr häufig ist die Zahl bedeutend größer, kommt eine Lehrkraft; dort aber hat man es mit Erwachsenen, hier mit Kindern zu tun. Hinsichtlich des lehrplanmäßigen Aufbaues hat das Volksschulwesen in den Jahren 1891/1901 ohne Zweifel Fortschritte gemacht, indem die Zahl der mehrstufigen Schulen, die eine ungleich vorteilhaftere unterrichtliche Versorgung unserer Schuljugend gewähren, zugenommen hat. Unter den öffentlichen Volksschulen in Preußen gab es:

mit aufsteigenden Klassen:	Schulen 1891	Schulen 1901	unter je 100 Klassen 1891	unter je 100 Klassen 1901
a) im ganzen				
1	16 600	13 615	47,73	37,04
2	9 474	11 849	27,27	32,24
3	4 447	5 258	12,80	14,31
4	1 553	1 834	4,47	4,99
5	692	968	1,99	3,63
6	1 551	1 613	4,47	4,39
7 und mehr .	425	1 619	1,22	4,40

mit aufsteigenden Klassen:	Schulen 1891	1901	unter je 100 Klassen 1891	1901
b) in den Städten				
1	464	410	11,99	9,29
2	329	305	8,50	6,91
3	467	404	12,06	9,15
4	538	432	13,90	9,79
5	386	362	9,97	8,20
6	1 297	1 118	33,51	25,33
7 und mehr .	390	1 383	10,07	31,33
c) auf dem Lande				
1	16 136	13 205	52,27	40,83
2	9 145	11 544	29,62	35,69
3	3 980	4 854	12,90	15,01
4	1 015	1 402	3,29	4,34
5	306	606	0,99	1,87
6	254	495	0,82	1,53
7 und mehr .	35	236	0,11	0,73

Von sämtlichen die öffentlichen Volksschulen besuchenden Kindern wurden unterrichtet

in Schulen mit aufsteigenden Klassen:	1891	1901	von je 100 Kindern 1891	1901
a) im ganzen				
1	969 598	704 409	19,72	12,42
2	1 047 507	1 156 863	21,31	20,40
3	850 383	910 989	17,29	16,06
4	476 403	503 585	9,69	8,88
5	274 412	344 547	5,58	6,08
6	994 952	910 125	20,24	16,05
7 und mehr	303 221	1 140 352	6,17	20,11
zusammen	4 916 476	5 670 870	100	100
b) in den Städten				
1	22 504	16 516	1,39	0,82
2	39 477	30 888	2,45	1,54
3	103 506	78 759	6,40	3,93
4	178 068	132 094	11,02	6,59
5	155 413	131 161	9,62	6,54
6	836 424	645 908	51,78	32,21
7 und mehr	280 063	969 808	17,34	48,37
zusammen	1 615 455	2 005 134	100	100
c) auf dem Lande				
1	947 094	687 893	28,69	18,77
2	1 008 030	1 125 975	30,54	30,72
3	746 877	832 230	22,63	22,70
4	298 335	371 491	9,04	10,13
5	118 999	213 386	3,60	5,82
6	158 528	264 217	4,80	7,21
7 und mehr	23 158	170 544	0,70	4,65
zusammen	3 301 021	3 665 736	100	100

Über preußische Schulzustände entwickelt A. Rosin (Gartenlaube) ein geradezu abschreckendes Bild; es sollte geeignet sein, die maßgebenden Faktoren zu veranlassen, ernstlich auf die Verbesserung der Schulverhältnisse bedacht zu sein. „Nach der amtlichen Schulstatistik von 1901," schreibt er, „gab es in diesem Jahr in Preußen noch 152 Schul-

klassen mit 141 Lehrkräften, in denen die durchschnittliche Schülerzahl 100 überstieg. Aus der Tabelle, die der Zusammenstellung hinzugefügt ist, ergibt sich, daß z. B. in der katholischen Schule zu Groß-Murzynno (Kreis Jnowrazlaw) ein Lehrer in einer Klasse 156 Kinder zu unterrichten hat; und in einer andern Schule desselben Kreises, in Plonkowo, hat ein Lehrer sogar in zwei Klassen 236 Kinder zu unterrichten. Am traurigsten sieht es in dieser Beziehung in der Provinz Posen aus; aber auch im Westen bleibt noch viel zu wünschen übrig. Im ganzen waren am 27. Juni 1901 in Preußen 857516 Schulkinder in überfüllten Klassen untergebracht. Aber damit nicht genug. Wie in früheren Jahren, so waren auch jetzt noch zahlreiche schulpflichtige Kinder wegen Überfüllung der öffentlichen Volksschulen vom Schulunterrichte überhaupt ausgeschlossen. Die Zahl solcher Kinder betrug 2735 gegen 2409 im Jahr 1896 und 3249 im Jahr 1891. Hier ist also innerhalb des letzten Jahrfünfts geradezu ein Rückschritt zu verzeichnen. Wiederum entfällt die größte Zahl der so vom Unterricht ausgeschlossenen Kinder auf die Provinz Posen, wo rund 1700 Kinder unter den gekennzeichneten Übelständen zu leiden hatten. Kann man sich da wundern, daß das Deutschtum in jenen Gegenden trotz der vielen Millionen, die seit etwa 20 Jahren für Ansiedelungszwecke usw. vom Staate aufgewendet werden, eher rückwärts als vorwärts geht, daß besonders die deutsche Sprache gar keine Fortschritte macht? Auch hier mögen Zahlen reden! Während im Jahr 1891 ungefähr 29% sämtlicher Volksschüler des Regierungsbezirks Posen nur deutsch, 67% nur polnisch und rund 4% deutsch und polnisch sprachen, stellt sich das Verhältnis 1901 so, daß etwa 25,5% nur deutsch, 70% nur polnisch und 4,5% deutsch und polnisch sprachen. Hier also kann die preußische Volksschule in den letzten Jahrzehnten auf keinen Fall ihre hohe nationale Aufgabe in dem Maße erfüllt haben, wie es eigentlich zu wünschen wäre. Im Bromberger Bezirk liegen die Verhältnisse nicht ganz so ungünstig; immerhin ist aber auch hier im letzten Jahrzehnt die Zahl der in der Familie nur deutsch redenden Kinder von etwa 47% auf 45% gesunken, die der nur polnisch redenden Kinder aber von 49% auf 51% gestiegen."

In der Schulorganisationsfrage ist durch den Vortrag des Stadtschulrats Dr. Sickinger in Mannheim, den derselbe auf dem I. internationalen Kongreß für Schulgesundheitspflege gehalten hat, und durch dessen Schrift (Der Unterrichtsbetrieb in großen Schulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert einheitlich) neuere Bewegung gekommen; über die durch Sickinger vertretenen Anschauungen haben wir bereits schon in dem Pädagogischen Jahresbericht von 1899 und 1900 eingehend berichtet und können uns daher mit den durch die weiteren Erörterungen notwendig gewordenen Ergänzungen beschränken. Sickinger hat, wie wir (a. a. O.) bereits erwähnt haben, in die Schulorganisationsfrage neue Anregungen hineingebracht; die Frage selbst ist schon von Seyfert in den neunziger Jahren angeregt, in Basel und in Worms in derselben Zeit auch praktisch gelöst worden. 1899 besuchte Sickinger die Schulen in Basel und Zürich und lernte dort die Klassen für schwächere Schüler kennen; in dem von ihm erstatteten Bericht (a. a. O.) hebt er ganz besonders die guten Erfolge dieser Einrichtung hervor. Er weist darauf hin, daß durch die Anpassung des Lehrplans an die Fassungskraft und Leistungsfähigkeit der Schüler auch die Schwachen zu ordentlichen Leistungen kommen; dadurch aber fühlen sie heraus, daß sie etwas leisten können, gewinnen Freude an der Arbeit und Selbstvertrauen. „Was insbe-

sondere den Einwand betrifft, den man gern der vorgeschlagenen Formierung von Sonderklassen für die Minderleistungsfähigen entgegenhält, daß es in diesen Klassen an der für den Unterrichtserfolg so nötigen gegenseitigen Aneiferung, an Regsamkeit und Leben fehlen müsse, so hat sich diese Befürchtung weder in Basel noch in Zürich bestätigt;" denn auch innerhalb der Sonderklassen gibt es individuelle Verschiedenheiten, welche anregend aufeinander wirken. Wir können das aus langjähriger Erfahrung voll und ganz bestätigen; auch stimmen wir dem voll und ganz zu, daß in den aus schwachen und gutbefähigten Kindern gemischten Klassen der Unterschied zwischen den letzteren und ersteren so groß ist, daß eine Anregung in dem bezeichneten Sinne nicht stattfinden kann. Es kommt noch hinzu, daß in solchen Sonderklassen durchaus nicht lauter schwachbefähigte Kinder sind; denn es sind auch viele darin, welche infolge von Krankheit, Besuch von einfacher gegliederten Schulen in früheren Jahren u. dergl. in den Leistungen zurückgeblieben sind. Sickinger beantragt daher in der Denkschrift von 1899 drei verschiedene Unterrichtsgänge für die größeren Volksschulkörper: 1. Hilfsklassen; 2. Sonderklassen; 3. Normalklassen. Hilfsklassen für schwachbefähigte (minderwertige) Kinder gibt es in Deutschland schon seit Jahren; sie sind auch nicht mehr Gegenstand des Streites. Sonderklassen für Schüler, welche infolge von mittelmäßiger Befähigung und sonstigen Umständen in ihren Leistungen soweit zurückgeblieben sind, daß sie das Ziel der Schule, resp. die oberste Klasse derselben, nicht mehr erreichen, gibt es auch schon seit einer Reihe von Jahren; wir haben bereits Basel, Zürich und Worms erwähnt und können seit 1900 noch Mannheim hinzufügen. Um diese Sonderklassen dreht sich der Streit; sie sollen Gegenstand unserer Betrachtung sein. Natürlich muß auch der Lehrplan für die Sonderklassen anders gestaltet sein als der für die Normalklassen; er muß sich dem Standpunkte und der Leistungsfähigkeit der Schüler anpassen. Man muß hier wie in den Hilfsklassen dem Lehrer möglichst freie Hand lassen; er muß die Befugnis haben, innerhalb bestimmter Grenzen der Auswahl des Lehrstoffs sich auf das Wesentliche zu beschränken, um auch der Fassungskraft der Schwächeren gerecht werden zu können.

Gegen die von Sickinger vertretene Schulorganisation wendet sich Lehrer Gg. Heydner (Die Scheidung der Schüler nach ihrer Begabung). Wir können den Gesichtspunkten, von denen er bei seiner Beurteilung ausgeht, nicht zustimmen. Gewiß ist die Vermittlung des selbsttätigen Interesses an dem Lehrstoff ein sehr wertvoller Teil des Unterrichtsziels; aber „ein mehr oder weniger abgeschlossener Kreis des Wissens" ist doch nicht nebensächlich, sondern eine Bedingung des selbsttätigen Interesses. Wenn ein Kind nur die Hälfte der Klassen der von ihm besuchten Schule durchläuft und damit seine Bildung abschließt, so hat es doch unmöglich ein selbsttätiges Interesse gewonnen, mittelst dessen es seine Bildung vervollständigt; wie kann es sich z. B. für Naturlehre, Geschichte und dergl. interessieren, von denen es kaum eine Ahnung hat. Heydner wendet sich übrigens gegen den in Sickingers Denkschrift enthaltenen Reformvorschlag, der ja nicht zur Durchführung gekommen ist; den haben wir auch bekämpft. Im übrigen bringt Heydner keine Einwände, die nicht bereits widerlegt wären; allerdings würde die Herstellung von kleinen Schulklassen die Zahl der Schüler vermindern, die in die Sonderklassen kommen, aber unnötig würden letztere doch nicht. „Ob das Verlangen nach einer abgeschlossenen Bildung löblich oder bedeutungslos ist, sei dahingestellt; jedenfalls ist es natürlich, entspricht es dem Ordnungs-

sinn, einen gewissen, in sich abgeschlossenen, übrigens stets Schwankungen unterworfenen Kreis des Wissens auf den in Betracht kommenden Gebieten zu vermitteln. Aber daß diesem Verlangen — worüber man sich in dem Zeitalter der Examina nicht zu verwundern braucht — eine Bedeutung beigelegt wird, die mehr schadet als nützt, daß in ihm die Tendenz steckt, mehr die Summe als die Güte des Wissens und seine Erwerbungsart zu schätzen, das scheint mir ziemlich festzustehen. Und gewiß ist mir wie nichts, daß dieses Verlangen, besser die ihm zugrunde liegende Anschauung, einen wahren Rattenkönig von Verkehrtheiten in sich schließt. Sie allein ist es, die sich allen Lehrplanrevisionen wie ein Bleigewicht an die Füße hängt; sie allein ist es, die uns nicht zu entsprechenden Lehrplänen kommen läßt, was man in der letzten Zeit in Nürnberg deutlich erfahren konnte. Das Wort, „Das muß ein Schüler doch wissen!" ist ein wahrer Koloß an Unbelehrbarkeit. Gegen das Zuviel sollten wir stets auf dem Damme sein; gegen das Zuwenig brauchen wir es auf Jahrhunderte hinaus noch nicht. Nicht der Mangel an abgeschlossener Bildung ist es, der uns Sorge machen sollte, sondern der Mangel an — pädagogischer Bildung. Von einem bildenden Unterricht kann nur die Rede sein, wenn Darbietung und Ausnützung des Gebotenen selbsttätiges Interesse erzeugen und darauf ruhen, wenn der Schüler selbst beobachtet, selbst denkt, selbst fühlt, wenn er das alles will. Das ist das Entscheidende; der mehr oder weniger abgeschlossene Kreis des Wissens ist es nicht. Nimmt ein Schüler aus der 5. (3.) Klasse ein selbsttätiges Interesse mit weg, dann können wir zufrieden sein. Hat die Schule in ihm ein solches nicht zu pflanzen vermocht, dann hat sie ihm ihr Bestes nicht gegeben. Die „abgeschlossene Bildung" hat dem selbsttätigen Interesse gegenüber nur die Bedeutung einer Dekoration. Es will mich aber bedünken, als sei für das pädagogische Denken das erste eben so sehr ein Kind der Sorge, wie das zweite ein Kind der Vernachlässigung. Wäre es anders, würde der Ruf nach einer abgeschlossenen Bildung nicht die Rolle spielen, die er heute noch spielt." Man kann ja im strengen Sinn des Wortes niemals von einer abgeschlossenen Bildung sprechen; denn auch der Schüler der normalen Klassen, der diese ganz durchlaufen hat, besitzt sie selbstverständlich noch nicht. Allein eine jede gut organisierte Schule soll doch eine bestimmte, relativ abgeschlossene Bildung vermitteln; wer die Schule nicht ganz durchläuft und z. B. aus der III. oder II. obersten Klasse austritt, der hat eben die durch die Schule vermittelte Bildung nicht, welche Voraussetzung für den Besuch von Fachschulen (Fortbildungsschulen usw.) ist. Nun gibt es in allen Lehrfächern mehr und weniger wesentliche und wichtige Bestandteile; die weniger wesentlichen und wichtigen Bestandteile können ausgeschieden werden, ohne daß die betreffende Bildung wesentlich minderwertiger wird. Sowohl in den Normal- wie in den Sonderklassen soll selbstverständlich ein erziehlich und bildend wirkender Unterricht erteilt werden; Darbietung und Anwendung sollen selbsttätiges Interesse erzeugen, die Selbsttätigkeit soll in jeder Hinsicht gefördert werden. Aber ein solcher Unterricht ist doch nur möglich, wenn er soviel als nur möglich sich der Auffassungs- und Leistungsfähigkeit des Schülers anpaßt; stellt er zu hohe Anforderungen, so kann das Kind sich den Lehrstoff nicht selbsttätig aneignen, weil ihm dazu die Kraft fehlt; stellt er zu leichte Anforderungen, so braucht das Kind sich nicht anzustrengen, kann seine Kraft nicht üben und stärken, ihre Leistungsfähigkeit nicht steigern. Auch wenn man den Wert des Wissens ganz gering taxiert und nur die Geistesbildung, die

rein formale Bildung ins Auge faßt, kann man von einer abgeschlossenen und nicht abgeschlossenen Bildung sprechen; wer eine Schule nicht ganz durchläuft, hat auch in gewisser Hinsicht die formelle Bildung des Geistes abgebrochen. „Den Mangel der abgebrochenen Bildung sehe ich nicht in dem ungenügenden Wissen — das kann ohne Schule durch Bücher schnell und bequem ergänzt werden —, sondern in der Verkrüppelung und Verkümmerung des Geistes, in der Vernichtung des Bildungstriebes. Es ist doch klar, das bloße Wiederholen ohne Rücksichtnahme auf die Förderungsfähigkeit des Schülers kann unmöglich kraftbildend, lebenzeugend wirken." (Noack, Päd. Ztg.) Nun wird man es doch nicht für einen normalen Zustand halten, wenn nach dem statistischen Jahrbuch der Stadt Berlin 1903 abgingen: 33,57% aus der I. Klasse, 29,14 aus der II., 20,72 aus der III., 10,69 aus der IV., 4,81 aus der V., 0,65 aus der VI., 0,05 aus der VII. und 0,37% aus der VIII. einschließlich der Nebenklassen. Im Jahre 1902 sah es noch anders aus; da gingen ab: 10,04% aus der I. Klasse, 41,79 aus der II., 24,63 aus der III., 14,93 aus der IV., 6,75 aus der V., 1,06 aus der VI., 0,1 aus der VII. und 0,16% aus der VIII. Klasse einschließlich der Nebenklassen. Nun wollen wir nicht verschweigen, daß hier etwas faul sein muß; denn solche Zahlen darf keine gutorganisierte Schule aufweisen. Der Lehrplan der Volksschule, das wollen wir festhalten, darf keine höhere Anforderungen stellen, als sie von den mittelmäßig beanlagten Schulen erfüllt werden können; aber geringere darf er für normale Verhältnisse auch nicht stellen. Wenn, was richtig ist, in den Sonderklassen auch gutbefähigte Schüler sitzen, die wegen Krankheit, Überschulung und dergl. nicht in der Klasse sitzen, wohin sie ihrem Alter nach gehören, so werden diese wohl nicht immer ihre Kräfte voll in Anspruch zu nehmen brauchen; der geschickte Lehrer wird aber auch ihnen das passende Futter geben können. Die Leistungsfähigkeit des Schülers ist doch einerseits durch seine geistige Kraft und anderseits durch sein Wissen und Können bedingt; auch der gutbefähigte Schüler kann keine Zinsrechnung mit Bruchzahlen ausführen, wenn er eben dies Bruchrechnen noch nicht gelernt und geübt hat. Also muß der gutbefähigte Schüler, wenn er durch irgend einen Umstand hinter seinen Altersgenossen zurückbleibt, einen Wissensstoff verarbeiten, der seinem Alter nicht entspricht; besucht er nun die Normalklassen, so verläßt er die Schule mit einer abgebrochenen formellen und materiellen Bildung. Was jetzt in Mannheim wirklich durchgeführt worden ist, ist in Worms seit mehr als einem Jahrzehnt durchgeführt; also etwas Neues ist es gar nicht, wohl aber etwas Gutes. „In Mannheim," sagt Dr. Sickinger (a. a. O.), „werden auch heute noch, wie es an allen Schulen von jeher gehalten wird, nur diejenigen Schüler aus ihrem bisherigen Klassenverbande ausgeschieden, die wegen ungenügender Leistungen auf Schluß des Schuljahres nicht in die nächst höhere Klasse promoviert werden können. Da es sich also nach wie vor um die sogenannten Repetenten handelt, üben die Organe der Schule in Mannheim seit Einführung der Sonderklassen hinsichtlich der Ausscheidung von Schülern kein neues weitergehendes Recht aus als vor dem Bestehen der Förderklassen. Nur in der Behandlung der zurückbleibenden Schüler ist eine grundsätzliche Änderung eingetreten", indem sie „nicht zu der aufsteigenden jüngeren Altersklasse eingeschult", sondern „mit Altersgenossen zusammen" in besonderen Klassenverbänden untergebracht werden. Damit ist indessen nur eine Gruppe der Insassen der Sonderklassen bezeichnet. Eine zweite bilden diejenigen Kinder, die von auswärts kommend, „infolge der ander-

weitigen Schulverhältnisse und Lehrpläne, unter denen sie bisher standen, im ganzen oder in einzelnen Fächern geringere Kenntnisse mitbringen" und daher im Hauptsystem in eine niedere Klasse eingereiht werden müßten, als ihrem Alter entspricht. (Dr. Moses, Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule.) Wenn die Schüler unserer Volksschulen die Schule einfach bis zur obersten Klasse besuchen würden oder müßten, dann waren die Sonderklassen eher entbehrlich; aber das ist nicht der Fall. Bezüglich der in Mannheim eingeführten Wiederholungsklassen, das wirklich Neue in der von Sickinger eingeführten Organisation, stimmen wir Pretzel (Päd. Ztg. Nr. 46) bei; wir halten sie für unnötig. Hier können wir Sickinger nicht folgen. „Ein Schüler," sagt mit Recht Pretzel (Deutsche Schule), „der zu Beginn des Schuljahres so schwach ist, daß er nicht mit versetzt werden kann, hat nach einem halbjährigen Unterricht in der Wiederholungsklasse, die doch dasselbe Pensum (sogar mit quantitativer Einschränkung) durcharbeitet, wie die von ihm verlassene Normalklasse, nicht nur das, was ihm fehlte, vollständig nachgeholt, sondern auch das noch gelernt, was seine ordnungsmäßig vorgerückten Mitschüler im ersten Halbjahr der neuen Klasse gehabt haben, und ein anderer schafft in einem Jahre in der Wiederholungsklasse zwei volle Klassenpensen der Normalklassen, so daß er nunmehr eine Klasse überspringen kann — es ist kaum zu glauben. Aber die Tatsache besteht. Der schon oben erwähnte Jahresbericht für 1903/4 teilt mit, daß 15 Schüler der Wiederholungsklassen (von 489) und 9 Schüler der Abschlußklassen (von 561) außer der Reihe in die nächst höhere Klasse versetzt werden konnten." Dr. Sickinger versucht allerdings diese Tatsachen zu begründen; aber diese Begründung hinkt. Die Sonderklassen sollen eine geringe Schülerzahl und sehr tüchtige Lehrer haben; das wollen wir gelten lassen. Die Schüler sollen mit dem bisherigen Klassenlehrer aufsteigen; das sollte für alle Klassen so weit als möglich gelten, wie auch die noch weiter angeführten Begünstigungen. Aber auch in kleinen Klassen mit dem tüchtigsten Lehrer lassen sich keine Wunder verrichten, wie wir sie in den „Wiederholungsklassen" finden; hier ist etwas nicht in Ordnung!

Die „allgemeine Volksschule" war Gegenstand der Verhandlung der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Königsberg; aber wesentlich Neues haben die Verhandlungen nicht zutage gefördert, da alles für und gegen die allgemeine Volksschule längst schon gesagt worden ist. Lehrer Ries in Frankfurt a. M., der Hauptgegner der allgemeinen Volksschule, hatte den Feind schon vor der genannten Versammlung in einem Schriftchen zu schlagen versucht (Zum Kampf um die allgemeine Elementarschule); allein vergebens. Es ist richtig, daß wir zunächst nicht eine allgemeine „Volksschule", sondern nur eine allgemeine „Elementarschule" erstreben; die Bildung der allgemeinen Volksschule (6.—14. Jahr) müßte als die Grundlage aller Bildung angesehen werden, was heute zu fordern ganz vergeblich ist. Aber haben wir nur einmal die allgemeine Elementarschule, so kommt endlich auch einmal die allgemeine Volksschule. Ries haut aber wieder völlig daneben, wenn er daraus schließt, daß die Freunde der allgemeinen Volksschule resp. Elementarschule kein Interesse und Verständnis für die Volksbildung haben. Begründen kann er diesen Vorwurf nicht, wie auch andere, die er, um die schwachen Seiten seiner Position zu verdecken, nur so hinwirft. Der Elementarunterricht ist für ihn Schablonenarbeit; der Elementarlehrer ist für ihn ein Handwerker! Wir denken viel höher vom Elementarunterricht; wir meinen, daß gerade der Lehrer der Elementarklassen ein feines Ver-

ständnis für die Kindesseele und ein künstlerisches Erfassen seiner Arbeit bedarf. Die deutsche Lehrerversammlung nahm nach eingehender Beratung folgende Sätze an: 1. Das vornehmste Ziel für eine gedeihliche Weiterentwicklung unseres Volkes ist darin zu erblicken, daß es der auf blutiger Walstatt errungenen äußeren Einheit die innere zugesellt. Eines der Mittel, die zu diesem Ziele führen, ist die allgemeine Volksschule, in welcher die Kinder des gesamten Volkes mindestens vier Jahr lang gemeinsam unterrichtet werden. 2. Tragen Organisation, Lehrplan und Unterrichtsverfahren der allgemeinen Volksschule den Anforderungen der Pädagogik Rechnung, so bietet sie nicht nur die zweckmäßigste Vorbereitung für die Oberstufe der Volksschule, sondern auch für alle übrigen weiterführenden Bildungsanstalten. 3. Die Erziehung der Kinder aller Stände leidet in der allgemeinen Volksschule durchaus nicht Not; sie erfährt im Gegenteil mannigfache Förderung, die Schulen nicht zu bieten vermögen, die nur von Kindern bestimmter Bevölkerungsgruppen besucht werden. 4. Die deutsche Lehrerschaft darf in ihrem Kampfe gegen die der allgemeinen Volksschule entgegenstehenden Vorurteile um so weniger erlahmen, als sich dieselbe überall da, wo sie seit längerer Zeit besteht, trefflich bewährt hat.

Die „gemeinschaftliche Erziehung beider Geschlechter" findet in weiteren Kreisen immer mehr Beachtung; über sie hielt Dr. Wolff im Verein Frauenbildung—Frauenstudium einen Vortrag, in dem er nach dem „Frankf. Gen.-Anz." folgende Gedanken ausführte. Die Frauenbewegung habe die zentrale Bedeutung der Erziehungsfrage, von der es in der Hauptsache abhänge, inwieweit die Arbeit auf dem Gebiete der gemeinschaftlichen Erziehung fruchtbringend sein werde, nicht verkannt. Je mehr die Bewegung sich befestige, je mehr die praktische Detailarbeit gleichsam von selbst weiter ginge, desto schärfer träten die prinzipiellen, die umfassenden Fragen in den Vordergrund. Man habe zunächst bessere Bildung für das weibliche Geschlecht erstrebt, dann gleiche Bildung für Knaben und Mädchen, und heute verlange man die gemeinschaftliche, also diejenige Art der Erziehung, bei der ein Lehrkörper und unter den Schülern beide Geschlechter in annähernd gleichem Verhältnisse und mit vollständig gleichen Rechten und Pflichten beteiligt sind. Speziell in letzter Zeit habe die Frauenbewegung dieses Problem mit besonderer Vorliebe behandelt, die Art der Diskussion aber einen merkwürdigen Charakter angenommen. Während man sich sonst mit einem gewissen Eifer bemühte, nicht ins Theoretische zu kommen, zeigte sich bei diesem Thema eine unverkennbare Neigung, große, grundlegende Fragen zu besprechen. In rein praktischem Sinne biete die Durchführung der gemeinsamen Erziehung so wenig Schwierigkeiten, daß man an vielen Fällen erlebt habe, daß es praktische Gesichtspunkte waren, die diese Institution gleichsam erzwungen haben, bevor man recht Zeit hatte, sich über die theoretische Seite klar zu werden. Werfe man einen Blick auf das Schulwesen, so finde man mitten in dessen Mannigfaltigkeit eine merkwürdige Übereinstimmung: In den ländlichen Schulen fast der ganzen Welt herrscht die gemeinschaftliche Erziehung unbestritten! Dies sei einfach aus Not geschehen, aus dem Zwange des praktischen Bedürfnisses heraus, weil es unmöglich sei, auf dem Lande bei der spärlichen Bevölkerung für jedes Geschlecht besondere Schulen zu gründen. In dem Augenblick, wo der praktische Zwang in Erscheinung trete, höre jeder Anlaß und jedes Bedürfnis einer theoretischen Erwägung auf. Die gemeinschaftliche Erziehung sei nicht eine Forderung von Ideologen und Theoretikern, sondern müßte gerade von Praktikern aufs intensivste gefördert werden.

Ganz abgesehen von den Fällen des Zwanges verdiene die gemeinschaftliche Erziehung aber auch grundsätzlich den Vorzug. Seit Jahrhunderten herrsche das Prinzip, daß bei Auswahl des Bildungsstoffes auf die sogenannte „Weiblichkeit" Rücksicht genommen werden müsse, daß den Frauen der Wissensstoff nur in einer verdünnten oder versüßten Form eingegeben werden dürfe. Und diesem Grundsatz verdanke man das alte, verschrobene Töchterschulwesen, ihm verdanke man den Strom der seichten Backfischliteratur und ihm zum großen Teile die ungeheuerliche Meinung, es sei vollständig in Ordnung, daß Mann und Weib zwei verschiedene Welten, den Sphären des Willens und Verstandes und der Phantasie zufallen. Um die Konsequenz dieser „Sonderbildung" der Frau zu beseitigen, gäbe es kein geeigneteres Mittel als die gemeinschaftliche Erziehung, und nur auf diesem Felde könne auch die uralte Frage von der geistigen Inferiorität der Frau ausgetragen werden. Erst dann sei ein strikter Beweis zu erbringen möglich, wenn einmal beide Geschlechter einen langen Zeitraum hindurch unter genau denselben Bedingungen zusammen gearbeitet hätten. Wirkliche Konsequenzen aus der Verschiedenheit der körperlichen Konstitution zu ziehen, sei nur auf körperlichem Gebiete möglich, eine Einwirkung der Körperkonstitution auf die Möglichkeit geistiger Mitarbeit habe die bisherige Erfahrung durchaus nicht bestätigt und die Arbeit der Schülerinnen in den Mädchengymnasien liefere einen treffenden Gegenbeweis. Der weitaus populärste und meist erhobene Einwand bestehe in der Äußerung der Befürchtung, die gemeinschaftliche Erziehung gefährde die Moral. In der ganzen zivilisierten Welt außerhalb der Städte bestehe die gemeinschaftliche Erziehung; habe sich überall da ein unmoralischer Zustand ergeben? Bei dem moralischen Einwand sei zunächst alles das in Abzug zu bringen, was sich nur scheinbar hinter die Moral verberge und in Wirklichkeit die gemeinschaftliche Erziehung nur als etwas Ungewohntes empfinde, und erst der Rest der dann noch verbleibenden moralischen Bedenken sei ernst zu nehmen. Die bisherigen zahlreichen und umfassenden Erfahrungen haben aber auch diese Befürchtungen gründlich widerlegt. Amerika, Schweden, Finnland, Schweiz, z. T. Deutschland und Australien haben Berichte und Gutachten von Autoritäten gegeben, die fast übereinstimmend der Meinung seien, daß die gemeinschaftliche Erziehung in moralischer Hinsicht sich als heilsam erwiesen habe. Es werde bestätigt, daß sich Knaben und Mädchen gegenseitig zu außerordentlich regem Wetteifer anspornen, daß die Unarten des einen Geschlechts durch den Einfluß des anderen gemildert werden und daß es zur Beseitigung der schwülen Atmosphäre, deren Entstehung durch die beständige Nähe der beiden Geschlechter befürchtet werde, kein besseres Mittel gäbe, als regelmäßige und gemeinsame Arbeit. Durch die geforderte Art der Erziehung werde viel von der sexuellen Spannung, der nervösen Überreiztheit, die eine Frucht des jetzt bestehenden Isolierungssystems sei, in Fortfall kommen. Unbefangener Verkehr und geregelte Zusammenarbeit würden an Stelle der nervösen Erregung ein herzliches, kameradschaftliches Verhältnis treten lassen. Ebenso sei der Einwand hinfällig, die gemeinschaftliche Erziehung verringere die gegenseitige Anziehungskraft der Geschlechter und habe schließlich die Tendenz, die Unterschiede seelischer und geistiger Art zu verwischen; denn die Gewalten, die Mann und Weib zueinander ziehen, seien nicht abhängig von derartigen äußerlichen Institutionen. Verschwinden könne die unnatürliche Reizung, aber nicht der natürliche Reiz. — Nach allem, was man prinzipiell und praktisch von der gemeinschaftlichen Erziehung bei rich-

tiger Betrachtung wisse, wäre es außerordentlich empfehlenswert, wenn auch in Deutschland einmal in großem Stile mit diesem Problem ein Versuch gemacht würde. — In der Diskussion erklärten sich mehrere Leiter höherer Mädchenschulen mit den Ausführungen des Hauptredners vollständig oder fast gänzlich konform.

Schuldirektor Palmgren in Stockholm erzieht und unterrichtet in seiner 1876 gegründeten Schulanstalt „Samskola" Knaben und Mädchen gemeinsam; dieselbe umfaßt eine allgemeine Elementarschule und darauf aufgebaut Gymnasium, Realgymnasium und lateinische höhere Bürgerschule; seit der Gründung haben 184 Schüler und Schülerinnen die Reifeprüfung bestanden. Nach seiner Auffassung „hängt der gemeinsame Unterricht von Knaben und Mädchen aufs engste mit der Frauenfrage zusammen, und zwar so eng, daß diese letztere nicht ohne den ersteren endgültig gelöst werden kann" (Palmgren, Erziehungsfragen). Denn „das Ziel, nach dem die Frauenbewegung in der Gegenwart hinstrebt, besteht darin, daß die Frau in jeder Hinsicht dem Manne gleichgestellt werden soll, individuell, sozial und politisch, daß dieselbe Moral, dieselben Rechte und Pflichten für die Frau wie für den Mann als gültig anerkannt werden sollen. Daß in unserer Zeit mit ihrer rastlosen Arbeit auf dem großen fruchtbaren Felde der Kultur mit ihren vielen neuen Gebieten und Möglichkeiten für menschliche Unternehmungslust, so viel neuen Problemen für Denken und Forschen, auch bei der Frau eine unwiderstehliche Sehnsucht erwacht ist, an dieser Arbeit des Mannes teilzunehmen, die nicht nur das Leben reicher und glücklicher macht, sondern auch seine Intelligenz entwickelt, seinen Willen und sein Gefühl veredelt, ist ja nicht eben wunderlich. Die Arbeit für den Mann zu monopolisieren, ist vom Gesichtspunkte der Gesellschaft aus gesehen sowohl ungerecht wie unklug, da die Frau dieselbe Existenz- und Entwicklungsberechtigung hat wie der Mann und unsere Zeit keine tüchtige Kraft und daher auch nicht jene bisher schlummernde, latente Kraft, wie sie das Weib darstellt, ungeprüft und unbenutzt lassen darf" (Palmgren, Erziehungsfragen). Auch die Frau hat eingesehen, daß Wissen Macht ist; sie will sich auch an der Lösung von Aufgaben beteiligen, wie sie, durch die höchste Geisteskultur veredelt, die jetzige Kulturentwicklung bietet. Das aber schließt in sich, daß sie denselben Grad intellektueller Bildung erhält wie der Mann; dazu soll die gemeinsame Erziehung verhelfen. Die Erfahrungen, welche Palmgren in der Samskola gemacht hat, haben die gegen die gemeinsame Erziehung erhobenen Einwände widerlegt; sie haben gezeigt, daß sie von Vorteil für Knaben und Mädchen ist. Die Mädchen stehen in ihren Leistungen hinter den Knaben nicht zurück; sie ertragen die körperliche und geistige Anstrengung ebensogut wie die Knaben. Durch die gegenseitige Einwirkung „während der täglichen gemeinsamen Arbeit und des täglichen Verkehrs beugt die Samskola der einseitigen Entwicklung der Geschlechter und der erotischen Exzesse vor; es ist das keusche und veredelnde Band der Kameradschaft, das die Samskola zwischen den Geschlechtern, zwischen den Knaben und Mädchen knüpft, und sind sich diese in der Schule als Kameraden begegnet, so werden sie es auch draußen im Leben als Frau und Mann tun; sie werden ineinander Genossen sehen mit gleicher Bildung und gleichen Interessen, gleichem Ziel" (Palmgren a. a. O.).

Der Streit über die Frage, ob die **Konfessions-** oder die **Simultanschule** die vom pädagogischen Standpunkte aus berechtigte Form der Volksschule ist, wurde im verflossenen Jahre lebhaft erörtert;

hervorgerufen wurde diese Erörterung durch einen Antrag, welcher aus einem Kompromiß der konservativen, freikonservativen und nationalliberalen Partei hervorgegangen war, und dem preußischen Abgeordnetenhause unterbreitet wurde. Der Erlaß eines Schulunterhaltungsgesetzes ist in Preußen zu einer dringenden Notwendigkeit geworden; die Regierung stellte infolgedessen seit Jahren Erhebungen an und versuchte auf dem Verwaltungswege manches zu ordnen. Aber die Verhältnisse wurden hinsichtlich der Aufbringung der Schulunterhaltungskosten immer unhaltbarer; die Streitigkeiten nahmen kein Ende. Dazu kamen noch die Folgen einer unzweckmäßigen Ausführung des Lehrerbesoldungsgesetzes von 1897, die in einer weitgehenden Landflucht der Lehrer in die Erscheinung traten. Es drohte die Gefahr eines Rückganges der Schulbildung auf dem Lande und in den Kleinstädten. Abhilfe in der Weise, daß man die bedeutenden Unterschiede in den Lehrergehältern ausglich, konnte nicht geschaffen werden, da die meisten Landgemeinden infolge Befreiung der Grundherrschaften von Beiträgen zur Schulunterhaltung eine Mehrbelastung nicht ertrugen. Da brachten die genannten Parteien, um diesem Übelstande abzuhelfen, den erwähnten Kompromißantrag ein. Er lautet in bezug auf Konfessionalität der Volksschule: „In Ausführung des Artikels 24 der Verfassung, wonach bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen sind, werden nachstehende Grundsätze festgelegt:

a) in der Regel sollen die Schüler einer Schule derselben Konfession angehören und von Lehrern ihrer Konfessionen unterrichtet werden,

b) Ausnahmen sind nur aus besonderen Gründen, insbesondere aus nationalen Rücksichten oder da, wo dies der historischen Entwicklung entspricht, zulässig. Lehrer, welche zur Erteilung des Religionsunterrichts für konfessionelle Minoritäten an Schulen anderer Konfession angestellt sind, dürfen voll beschäftigt werden,

c) erreicht die Zahl der schulpflichtigen Kinder einer konfessionellen Minderheit eine angemessene Höhe, so hat diese Minderheit den Anspruch auf Einrichtung einer Schule ihrer Konfession,

d) es sind zur Verwaltung der Schulangelegenheiten neben den ordentlichen Gemeindebehörden in den Städten Schuldeputationen und auf dem Lande Schulvorstände einzurichten, bei denen der Kirche, der Gemeinde und den Lehrern eine angemessene Vertretung zu gewähren ist.“ Nach Artikel 24 der preußischen Verfassung sind bei der Einrichtung öffentlicher Volksschulen die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen; infolgedessen war der konfessionelle Charakter der preußischen Volksschule etwas Gewohnheitsmäßiges geworden, der aber nicht gesetzlich geboten war. Jedenfalls ist die Fassung dieses Artikels unbestimmt; die Auslegung ist infolgedessen auch verschieden, jedenfalls aber kann man nicht unbedingt die Konfessionalität der Volksschule daraus folgern. Auch das „Allgemeine Landrecht“ legt nicht die Konfessionalität der Schule fest; nur wenn in einer Gemeinde oder einem Schulverbande mehrere nach Konfessionen getrennte gemeine Schulen vorhanden sind, sollen die Einwohner nur gezwungen sein, zur Unterhaltung desjenigen Lehrers beizutragen, der ihrer Konfession angehört. In den 1866 erworbenen preußischen Provinzen sind die Verhältnisse verschieden; in Hessen-Nassau ist die Simultanschule, in Hannover die Konfessionsschule gesetzlich festgelegt. Der betreffende Antrag aber will den konfessionellen Charakter der Volksschule gesetzlich im ganzen preußischen Staat festgelegt haben; der Staat soll sich verpflichten, für konfessionelle Minoritäten besondere Schulen zu er-

richten. Die Konfessionsschule ist daher nach diesem Antrag die normale Schule; die Simultanschule hört auf, eine gleichberechtigte Schulform zu sein. Damit kommt eine Strömung im deutschen Geistesleben gesetzlich in dem führenden Staate Deutschlands zum Ausdruck und zur Anerkennung, welche unheilvoll für das deutsche Kulturleben gewesen ist und noch unheilvoller für die Zukunft sein wird; damit wird die Spaltung im deutschen Kulturleben nach Konfessionen sanktioniert.

Daß die heutige Volksschule keine Schöpfung der Kirche, sondern des Staates ist, ist genugsam nachgewiesen; der moderne Staat hat sie daher auch in Besitz genommen und bedient sich nur der Kirche als Verwaltungsorgan. Der moderne Staat hat zudem alle die Kulturaufgaben übernommen, welche früher zum Teil noch der Kirche zufielen; die Kirche hat nur noch als das ihr eigene Gebiet, die religiös-sittliche Erziehung der Erwachsenen, im Besitz, steht aber damit im letzten Grunde auch im Dienste des Staates. Der Staat hat aber leider eine seiner wichtigsten Kulturaufgaben, die Erziehung der Jugend, noch lange Zeit der Kirche überlassen, obwohl diese sie nicht mehr voll und ganz erfüllen konnte; ja noch heute überläßt er ihr ganz oder teilweise die Aufsicht und Leitung der Volksschule und den religiös-sittlichen Unterricht in derselben. Und hier ist auch der Grund zu dem Streit zwischen Konfessions- und Simultanschule zu suchen! Hätte der Staat seine Erziehungsaufgabe voll und ganz erkannt, so wäre dieser Streit gar nicht entstanden; denn der Staat ist nicht konfessionell und kann daher auch seine Bürger nicht konfessionell erziehen. So lange man in der Schule den konfessionellen Religionsunterricht läßt, wird man auch der Konfessionsschule nicht ganz die Berechtigung abstreiten können; die echte Simultanschule kann nur einen konfessionslosen, religiös-sittlichen Unterricht in ihren Lehrplan aufnehmen. „Wir haben in der Schule keine Einheit, sondern eine Vielheit von Fächern; Bildung aber ist Einheit, die Einheit einer Persönlichkeit, und Bildung soll diese Einheit schaffen“ (Ziegler, Die Simultanschule). Soll dies der Fall sein, so müßte unser Religionsunterricht anders beschaffen sein; er müßte mit seinen Lehren im Einklang stehen mit den sachlichen Lehrgegenständen. Wollte man nun, um diese Einheit im Unterricht herzustellen, den gesamten Unterricht der Schule, wie es die Vertreter der Konfessionsschule fordern oder doch fordern sollten, dem konfessionellen Religionsunterricht anpassen, so würde man einerseits einen tiefen Zwiespalt in unser deutsches Volk hineinbringen und anderseits den auf der Wissenschaft aufgebauten Lehrfächern Gewalt antun müssen; man würde in der Schule lehren müssen, was den Lehren der Wissenschaft widerspricht und die Autorität der Schule in den Augen der Erwachsenen, welche durch die Lektüre von Zeitschriften und Büchern von diesem Betrug Kenntnis erhalten, tief herabsetzen. „Die Volksschule hat die Grundlage der allgemeinen Bildung, des Wissens und der Weltanschauung, der Jugend mitzuteilen,“ sagt Prof. Pfleiderer (Deutschland, Nr. 25); zu dieser Grundlage gehört wohl auch die religiöse Grundlage der Weltanschauung, aber nicht die konfessionelle. Es muß vielmehr dem Staate sehr viel daran gelegen sein, möglichst Einheitlichkeit im Volksbewußtsein zu erzeugen in „der Art und Weise, über Welt und Leben zu urteilen“; er muß es zu verhindern suchen, daß sich in dem Volksbewußtsein eine Scheidung erhält und immer mehr vergrößert, welche sich auf alle Gebiete der weltlichen Kultur überträgt. Leider hat der preußische Staat diese Tatsache nur vorübergehend erkannt; man hat die klare Erkenntnis von dem

Wesen der Schule, die man schon am Ende des 18. Jahrhunderts hatte, aufgegeben. Denn in einem Bericht des Oberkonsistoriums vom 18. Juli 1799 wird aufgefordert „zur Bekämpfung des nur zu verbreiteten Vorurteils, als ob die Schulen nur zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien seien und sein müssen; denn es sei unleugbar, daß die Schulen als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Konfessionen zu betrachten seien, weshalb auch zu wünschen sei, daß in den Schulen der Religionsunterricht bloß auf eine, allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Unterweisung eingeschränkt, dagegen der spezielle Konfessionsunterricht bloß dem Prediger (Pfarrer) bei der Vorbereitung der Katechumenen (Konfirmanden) überlassen werde." Hierauf haben im Jahre 1804 zwei preußische Staatsminister auf Grund dreijähriger Erfahrung beantragt, der Volksschule den konfessionellen Charakter zu nehmen und an Stelle der Religion eine Sittenlehre ohne Dogmen gleichmäßig für Katholiken, Protestanten und Juden zu setzen. Doch sprach der König Friedrich Wilhelm III. in einer Kabinettsordre vom 31. Januar 1805 seine Bedenken gegen diese Vorschläge aus, dahin, daß er Indifferentismus, Intoleranz und Irreligiosität als Folgen der vorgeschlagenen Einrichtung befürchte; es wehte freilich jetzt schon wieder eine andere Luft. Die preußische Gesetzgebung kennt bis 1840 nur eine Schule, in der die Religion konfessionell gelehrt werden muß, die andern Unterrichtsfächer jedoch nicht konfessionell gelehrt werden dürfen; erst von dieser Zeit an hört man von einer Konfessionsschule reden. Seit der Regierungszeit Friedrich Wilhelm IV. und dem Aufsteigen einer katholisch-politischen Strömung zerfrißt ein kleinlicher Geist den altpreußischen Staatsschulgedanken, der nun zum Sieg zu gelangen sucht. Falk, der diesen Geist verbannen und dem nationalen Geiste auch in der Schule zum Siege verhelfen wollte, mußte dem Zentrum und den Konservativen weichen; das Bedenkliche in unserer Zeit ist, daß auch die Nationalliberalen an der Reaktion mitarbeiten. Durch die Konfessionsschule sanktioniert man die Berechtigung zweier grundverschiedenen Lebensanschauungen und damit zweier grundverschiedenen moralischen Lebenspraxis; sie setzt die Glieder des deutschen Volkes in Widerspruch zu der deutschen Lebensanschauung, die sich im deutschen Recht, in der deutschen Literatur und der deutschen Kunst, soweit sie klassisch ist, herausgebildet hat. In dieser klassischen Literatur und Kunst kommt die religiös-sittliche Welt- und Lebensanschauung zum Ausdruck, wie sie sich im deutschen Volksbewußtsein entwickelt hat; es sind dies die geistigen Kulturgüter, die wir durch die Schule und Volksbildungsanstalten unserem Volke übermitteln sollen. Diese Übermittlung gehört zu den Kulturaufgaben des Staates; gibt er sie auf, so gibt er seine Selbständigkeit auf und tritt in den Dienst eines andern Organismus. Der Staat ist eine innerliche Einheit nur in dem Maße, als er durch einheitliche, sittliche Erziehung vereinheitlicht ist; die einheitliche Volkserziehung ist für ihn eine Lebensbedingung. Das weiß die katholische Kirche recht wohl; darum fordert sie (Syllabus 47), daß die Schulen dem bestimmenden Einfluß der Kirche unterworfen und der Unterricht in Verbindung mit der Kirchenlehre bleiben muß. Sie fordert daher nicht bloß die Herrschaft über den religiösen, sondern auch über den weltlichen Unterricht, soweit es zur Sicherung der religiösen Erziehung notwendig ist; Inhalt und Umfang dieser Notwendigkeit bestimmt einzig und allein die katholische Kirche.

Von Vertretern der Konfessionsschule aus dem liberalen Lager hält man einen für Evangelische und Katholiken gemeinschaftlichen Unterricht

nicht für möglich; man behauptet, Inhalt und Form wären im Unterricht für beide zu verschieden. „Die Zahlen und Zahlenverhältnisse sind freilich in aller Welt dieselben; worauf es aber ankommt, das ist die Methode des Unterrichtens über das Zählen und Rechnen, und daß diese anders ausfallen wird, wo das Schwergewicht auf Einprägung und Einübung von autoritativ mitgeteilten Regeln gelegt wird, und anders, wo die Schüler zum Verstehen der Gründe des Verfahrens angeleitet werden sollen, das ist doch wohl nicht schwer einzusehen.“ Im Gesangunterrichte sind wohl die Stimmen und Instrumente, die Noten und Rhythmen dieselben; aber die katholischen und evangelischen Kirchenlieder sind verschieden, so daß ein gemeinschaftlicher Gesang nicht möglich ist, und eine Ausscheidung der „religiösen Lieder“ vom Gesangsunterricht läßt sich nicht rechtfertigen. „Eine Geschichtserzählung mag noch so objektiv sein, immer wird doch schon in der Gruppierung und kausalen Verknüpfung der Ereignisse und in der Erklärung der Handlungen aus den Charakteren und Verhältnissen das Urteil des Erzählers sich geltend machen; ein Lehrer aber vollends, der durch seine Geschichtsdarstellung erziehend und charakterbildend wirken will, kann sich nicht auf kühle Referate beschränken, sondern wird mit seinem Herzen bei der Sache sein und aus seiner persönlichen Überzeugung lobende und tadelnde Urteile über die Personen und Handlungen der Geschichte fällen. Da diese Überzeugung bei dem katholischen Lehrer auf anderen Voraussetzungen ruht und mit einer anderen Weltanschauung zusammenhängt, als bei dem protestantischen, so wird sein Urteil auf allen Punkten der Geschichte, wo jene Weltanschauung direkt in Frage kommt, vor allem also bei der Geschichte des deutschen Mittelalters und bei der Reformation, ganz anders lauten, als das des Protestanten; ist er ein streng kirchlicher Katholik, so wird er die deutschen Kaiser, die mit den Päpsten in Fehde standen, abschätzig beurteilen und Luther als einen ruchlosen Empörer wider die höchste Autorität brandmarken; ist er milder denkend, so wird er vielleicht beide entschuldigen und mit Nachsicht behandeln, gewiß aber nicht für sie Partei nehmen oder gar für Luther sich begeistern“ (Pfleiderer, Prof., Deutschland 25). Ist denn, so fragen wir, ein Unterricht im Rechnen gerechtfertigt, indem der Schwerpunkt auf Einprägung und Einübung von autoritativ mitgeteilten Regeln gelegt wird? Darf der Staat einen solchen Unterricht überhaupt dulden? Auch der katholische Lehrer muß so vorgebildet werden, daß seine Schüler zum Verstehen der Gründe seines Verfahrens anleitet; dafür hat der Staat, der seine Kulturaufgabe erfüllen will, zu sorgen. Konfessionelle Kirchenlieder überlassen wir dem Kirchengesang; dem Schulgesang stehen genug Lieder religiösen Inhaltes zur Verfügung, die katholische und evangelische Kinder singen können. In dem Geschichtsunterricht hat die Wahrheit die Herrschaft und nicht der kirchliche Standpunkt des Lehrers; geht die Auffassung, wie es in der Reformation, im Dreißigjährigen Krieg und dergl. der Fall ist, auseinander, so hat der Lehrer beide Auffassungen objektiv darzustellen. Der Geschichtsunterricht soll den Schüler befähigen, die heutigen Kulturverhältnisse durch die Betrachtung ihrer Entwicklung verstehen zu lernen; er ist kein Religions- und auch kein Moralunterricht. „Die Religion als solche ist auch eine historische, eine kulturelle, eine soziale Angelegenheit, und darum ist es Aufgabe gerade auch der öffentlichen Erziehung, die Kinder mit dieser Seite der Kultur unserer Zeit bekannt zu machen und sie in den Stand zu setzen, daß sie sich darüber ein Urteil bilden. Dann und nur dann können sie später die Religion sich zur Privatsache werden lassen, d. h.

entscheiden, ob und wie sie sich zu ihr stellen und bekennen wollen" (Ziegler a. a. O.). Als kulturelle und soziale Angelegenheit soll die Religion im Geschichtsunterricht ins Auge gefaßt werden; religiöse und sittliche Belehrungen gehören in den Religions- und Moralunterricht. „Wir können die volle Wahrheit über Luther und über die Zeitumstände, die sein Hervortreten verursachten, katholischen Kindern" (Schreck a. a. O.) offen und deutlich sagen, ohne ihr Gefühl zu verletzen; sie werden, wenn sie von Haus und Kirche darüber belehrt sind oder belehrt werden, nur Luthers Auffassung anders beurteilen als das evangelische Kind. Allein das katholische Kind lernt dadurch „Luther und die Zeitumstände, die sein Hervortreten verursachten", objektiv kennen und beurteilen; es erkennt, daß auch der Protestantismus seine Berechtigung hat. Wer allerdings so befangen in seinen konfessionellen Anschauungen ist, daß er alles durch die konfessionell gefärbte Brille sieht und alles nach seinem konfessionell befangenen Standpunkte beurteilt, der wird nicht gerade ein passender Lehrer für eine Simultanschule sein; er richtet aber auch an der Konfessionsschule mit Rücksicht auf die nationale Seite der Bildung nur Unheil an. (Wir verweisen auf die Ausführungen im Pädagog. Jahresberichte von 1900, S. 49 ff.). Auch in der Konfessionsschule kann der Lehrer mit dem Elternhause in Konflikt geraten und Gefühle und Anschauungen der Kinder verletzen; stehen denn alle Glieder der evangelischen Konfession in religiöser Hinsicht auf demselben Bekenntnis, oder gehen nicht hier auch die Ansichten auseinander? Muß der evangelische Lehrer, der die Ergebnisse der Bibelforschung in seinem Unterricht verwerten will, nicht Gefahr laufen, mit den Eltern und Geistlichen in Konflikt zu geraten? Kann er, wenn er das vermeiden will, den konfessionellen Religionsunterricht mit voller Überzeugung erteilen? Wird aber der Religionsunterricht so gestaltet, daß alle diese Übelstände beseitigt werden, so muß die Dogmatik aus demselben entfernt werden; dann aber haben wir einen christlichen, konfessionslosen Religionsunterricht. Das Ideal einer Simultanschule sehen wir in einer Schule, mit konfessionslosem Religions- und Moralunterricht; denn wenn der Konfessionalismus eine große Gefahr für unser deutsches Volk ist, so darf er auch nicht den Religionsunterricht der Jugend beherrschen.

Aus unseren Darlegungen geht hervor, daß die Freunde der Konfessions- und Feinde der Simultanschule im Irrtum sind, wenn sie sich bei der Verteidigung der Konfessionsschule und Bekämpfung der Simultanschule vom pädagogischen Gesichtspunkte auf Dörpfeld stützen; denn auch er befand sich im Irrtum. Wohl besitzt die Konfessionsschule größere Einheitlichkeit in der Organisation als die Simultanschule mit konfessionellem Religionsunterricht, aber sie befördert nicht die Einheit des deutschen Volkes im nationalen, sittlichen und religiösen Sinne, sondern vergrößert den bestehenden Riß; sie hat wohl Einheitlichkeit im Lehrplan, aber nicht in der Bildung des Volkes resp. der Jugend des Volkes. Jedoch geht man auch hier viel zu weit; der Riß, den die Simultanschule in persönlichen Beziehungen und im Lehrplan machen sollen, ist so unbedeutend, daß er gegenüber der Ausfüllung des Risses, den die Konfessionalität in unserem Volke gemacht hat, durch die Simultanschule gar nicht in Betracht kommt. In einer gut organisierten Simultanschule ist weder zwischen Lehrern und Schülern, Lehrern und Eltern, Lehrern und Lehrern, noch zwischen den Mitgliedern des Schulvorstandes ein Riß; die gemeinsamen Aufgaben der Schule bringen sie vielmehr in enge Verbindung miteinander. Auch der konfessionelle Religionsunterricht der

Simultanschule hat doch noch so viel Gemeinsames, daß sich Beziehungen zwischen ihm und den andern Lehrfächern, soweit dies überhaupt möglich und pädagogisch gerechtfertigt ist, herstellen lassen; allerdings ist diese Einheitlichkeit im Lehrplane in der Konfessionsschule und in der Simultanschule mit konfessionslosem Religionsunterricht viel leichter herzustellen. Auch im Schulleben herrscht in der Simultanschule volle Einheitlichkeit; Schulandachten mit Gesang und Gebet können ausgeführt werden, ohne daß die religiösen Anschauungen und Gefühle eines Kindes verletzt werden usw. Daß der Simultanschule keine wertvollen Lehrstoffe aus der Geschichte und Literatur verloren gehen, ist schon oben dargelegt worden; die Lehrstoffe, welche konfessionell gefärbt sind, sind eben dadurch minderwertig für die Bildung. Daß Dörpfeld und Polack für die Konfessionsschule eintreten und nicht für die Simultanschule, begreifen wir; sie kannten die erstere gut und wenig oder gar nicht die letztere und verwechseln stets die Religion mit Konfession und religiöse Bildung mit konfessioneller. Sind denn wirklich, so darf man den „Pädagogen" doch wohl mit Recht fragen, die religiösen Gefühle und Vorstellungen, welche das Kind mit in die Schule bringt und während der Schulzeit von Haus und Kirche empfängt, die Hauptsache oder sind es die konfessionellen Einkleidungen und Zutaten? Haben denn die christlichen Konfessionen, und um diese handelt es sich doch nur, wirklich so wenig Religiöses und Sittliches gemeinsam, daß man ihre Kinder nicht bis zum 14. Lebensjahr zusammen erziehen und unterrichten kann? O ihr Kleingläubigen! Dann geht doch einmal in eine Simultanschule und lernt ihr Wesen kennen, wenn ihr durch eure konfessionell gefärbte Brille noch sehen könnt. Man weist immer darauf hin, daß wir in einer Zeit konfessioneller Reizbarkeit leben; ob es wirklich damit heute schlimmer ist als vor 100 Jahren, als man in Preußen ernstlich an die Simultanschule dachte, und vor 30 Jahren, als man sie in Hessen einführte, ist doch sehr zweifelhaft. Sollte das aber für Preußen gelten, so wäre die Zunahme dieser Reizbarkeit trotz oder vielleicht infolge der Konfessionsschule eingetreten; gerade um diese konfessionelle Reizbarkeit zu entfernen, sollte man die Simultanschule einführen.

Auch vom schultechnischen und rein pädagogischen Standpunkte aus verdient die Simultanschule überall da den Vorzug, wo durch sie eine Verbesserung des Schulwesens und eine Erhöhung der Leistungen der Schule eines Ortes möglich ist; selbst diesen Gesichtspunkt aber hat der „Schulkompromiß" fallen gelassen. Die Konfessionsschule bedeutet eine Unterrichtsverschlechterung, weil sie die Kinder zwingt, statt vielklassige wenigklassige Schulen zu besuchen; die Kinder lernen weniger und haben weitere Schulwege. In allen Orten, in denen die konfessionelle Minderheit nicht mit bedeutenden Zahlen vertreten ist, ist eine vollwertige unterrichtliche Versorgung ohne erschwerende Umstände nur durch Errichtung von Simultanschulen möglich; „die konfessionelle Trennung erfordert die Einrichtung von konfessionellen Zweigschulen für die Minderheit, die unterrichtlich nicht das leisten können, was in vollentwickelten Schulanstalten geleistet wird" (Tews, Schulkompromiß, Konfessionelle Schule, Simultanschule). Denn die Forderung unter 2c wird voraussichtlich gesetzlich so formuliert werden, daß unter dem Druck von Zentrum und Konservativen die „angemessene Höhe" sehr niedrig bemessen wird. Ferner ist die Schule „der erste Strom der Welt, in dem sich der Charakter bildet; unsere deutsche Welt ist religiös gemischt, ist simultan, daher muß auch

schon die Schule religiös gemischt, sie muß simultan sein" (Ziegler a. a. O.). Die Kinder verschiedener Konfessionen lernen sich gegenseitig kennen und schätzen; sie müssen miteinander arbeiten und sich vertragen lernen. Und das gilt auch für die Lehrer; diese sind außerdem auch noch gezwungen, in ihrem Unterricht ganz objektiv zu bleiben, besonders im Geschichtsunterricht. Wohl kann man sich, im letzteren besonders, in einer Konfessionsschule freier ergehen; aber man läßt sich auch gar leicht zu Einseitigkeiten in Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffes verführen. Auch die Schüler werden zur Objektivität erzogen; auch das ist eine Vorbereitung fürs Leben. Die konfessionelle Engherzigkeit, zu welcher die Konfessionsschule erzieht, wird gar oft zur Unwahrheit, zur Fälschung; sie faßt z. B. die Geschichte, den Kultus u. a. falsch auf oder legt sie zu gunsten einer Konfession aus. Und wenn das Kind auch im Religions- und Konfirmandenunterricht und von der Kanzel wieder die einseitig „konfessionelle" Auffassung hört, so wirkt das doch jetzt nicht mehr so stark, weil der Schulunterricht ein Gegengewicht geschaffen hat. Alles, was aber der Lehrer mit einer gewissen Beschränkung in der Simultanschule lehren muß, ist nicht die Hauptsache; diese kann er auch in der Simultanschule ohne Beschränkung und daher auch aus innigster Überzeugung und mit Gefühl lehren. Das gilt für den protestantischen Lehrer so gut wie für den katholischen; es liegt ganz in der Macht der Schulbehörde, dafür Sorge zu tragen, daß ihre Anordnungen bezüglich des Unterrichts in der Simultanschule beachtet werden. Wir wollen in der Schule weder den Protestantismus noch den Katholizismus verketzern und zum Haß gegen den einen oder andern erziehen; im Gegenteil, wir wollen zu gegenseitiger Achtung und Duldung erziehen.

Prof. Rein veröffentlichte in der „Tägl. Rundschau" einen Artikel „Zu dem Streite über die Simultanschule", in dem er zu dem Ergebnisse kommt, daß „vom Standpunkte der Gewissensfrage der Streit um die Schule in folgender Weise" geregelt werden muß: „1. Die Glieder der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften können zur Gründung von Konfessionsschulen zusammentreten; 2. Familien verschiedener Konfessionen können sich namentlich aus praktischen und nationalen Motiven zur Gründung von Simultanschulen vereinigen; 3. die Dissidenten können Schulen gründen; ebenso einzelne Personen oder Genossenschaften, soweit sie sich über ihre Erziehungsgrundsätze der obersten Schulbehörde gegenüber genügend ausweisen." Er will also die Entscheidung über die Schulform den Eltern überlassen; denn dies entspricht nach seiner Ansicht wahrer Gewissensfreiheit. „Nach dem Prinzip," sagt er, „können wir nicht anders, als den Eltern allein, denen doch die Sorge um ihre Kinder in erster Linie obliegt, das Recht zugestehen, ihre Kinder in den religiösen und sittlichen Überzeugungen erziehen zu lassen, die sie selbst bekennen. Die Gewissensfreiheit ist ein Teil des Familienrechts, und zwar der wichtigste, solange die religiöse Überzeugung das innerste Heiligtum des Menschenherzens bildet." Die Schule ist aber eine nationale Veranstaltung, über deren Form daher auch nur der Staat zu entscheiden hat; er gibt in ihr eine religiös-sittliche Erziehung und überläßt die konfessionelle den Eltern resp. nach deren Entscheidung der Kirche, wodurch die Gewissensfreiheit vollständig gewahrt ist. In unserem Staatsleben würden die konfessionellen Verhältnisse gar nicht so hervortreten, wenn die Kirche es nicht veranlaßte; man betrachte nur die vielen Mischehen, die trotz aller Schwierigkeiten, welche besonders durch die Kirche

bereitet werden, doch zustande kommen. In kleinen Gemeinden ist zudem auch nach Reins Ansicht nur die Simultanschule vom praktischen und nationalen Gesichtspunkte aus möglich.

Ein warmer Freund der Konfessionsschule ist Schulrat Polack; er will in seinem Beruf als Kreisschulinspektor mit der Simultanschule schlechte Erfahrungen gemacht haben. „Daß die Mehrzahl der Familienväter wie auch der Lehrer kein Verlangen nach allgemeiner Einführung der Simultanschule trägt", ist eine Behauptung, die auf schwachen Füßen steht; die preußischen Familienväter und Lehrer darf man darüber nicht entscheiden lassen, weil die meisten die Simultanschule nicht aus eigner Erfahrung kennen. In Hessen z. B. bestand bis 1874 die Konfessionsschule, seit dieser Zeit besteht die Simultanschule; hier ist also die Grundlage zur Beurteilung vorhanden. „Wir Lehrer in Hessen," sagte vor kurzer Zeit der Obmann des Hessischen Landeslehrervereins, Oberlehrer Backes, der die Konfessions- und Simultanschule auf Grund langer Erfahrung genau kennt, „suchen mit aller Kraft unser seitheriges Schulsystem festzuhalten und würden in einem Schulsystem nach den Grundlinien des Kompromisses im preußischen Abgeordnetenhaus für unser hessisches Schulwesen in nationaler, pädagogischer und finanzieller Hinsicht einen folgenschweren Rückschritt erblicken." Schon vor 1874 gab es in Hessen auch schon Simultanschulen; in Worms z. B. besteht die Simultanschule seit 1823. Bei der Beratung des Schulgesetzes von 1874 stimmten 41 Abgeordnete für und nur 3 gegen die Simultanschule. Daß dieselbe anfangs seitens der Kirche, namentlich der katholischen, stark bekämpft wurde, ist leicht erklärlich; heute ruht der Kampf. Würde man die Lehrer ohne jede kirchliche Beeinflussung abstimmen lassen, so würde die große Mehrzahl, auch die katholischen, für die Simultanschule stimmen. Wenn in Preußen die Simultanschule einmal dreißig Jahre hinter sich hätte, würden weder Familienväter noch Lehrer sich nach der Konfessionsschule sehnen. Auch die Behauptung: „Das Kompromiß knüpft an die geschichtlich gewordenen tatsächlichen Verhältnisse an" hinkt nach den vorausgegangenen Darlegungen; daß unter den in Preußen seit den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts bestehenden politischen Verhältnissen die Konfessionsschule die Regel geworden ist, beweist nichts für deren Berechtigung, abgesehen davon, daß die Schule in Orten mit rein protestantischer oder katholischer Bevölkerung seither nicht konfessionell war und erst jetzt konfessionell gemacht werden soll. „Alles fließt; alles hat seine Zeit. Neue Bedürfnisse und neue Zeitforderungen schaffen neue Einsicht und mit Naturnotwendigkeit neue Zustände." Diese sehr richtigen Gedanken müßten auch bei Polack zur Simultanschule führen; aber er kommt trotzdem zur Konfessionsschule. Trotzdem in Preußen nicht die simultane, sondern die konfessionelle Kreisschulinspektion die Regel ist, tritt hier Polack für die simultane ein; sein Gedankengang ist also hier wieder ein anderer. „Der simultane Kreisschulinspektor," sagt er, „erstrebt und erreicht eine persönliche Annäherung der Lehrer, eine berufliche Tüchtigung und eine Arbeitseinigung durch gemeinsame Konferenzen mit Schulbesuchen und Lehrproben, durch gegenseitige Vertretungen, gemeinsame Lehrerbibliotheken und allerlei genossenschaftliche Wohlfahrtseinrichtungen, wie Pestalozzivereine, Sterbekassen, Versicherungen usw., durch scharfe Zurückweisung jeder Verhetzung und konfessionellen Herausforderung und durch Ausschließung dogmatischer Erörterungen von den Verhandlungen. Der simultane Schulaufseher muß lernen, die nationalen Pflichten über die konfessionellen Forderungen zu stellen, letztere

aber doch taktvoll und einsichtig zu behandeln. Erst sind wir durch Geburt und Volksart Kinder unserer Nation, ehe wir durch die Erziehung zu Konfessionsangehörigen werden. Das Ursprüngliche und Gemeinsame, also Nationale, muß darum immer zuerst nachdrücklich betont werden, nicht das Trennende und Besondere. Es ist traurig, daß bei den Deutschen so oft der konfessionelle Eifer größer als der nationale ist, daß so oft die konfessionelle Ehre höher steht, als die nationale. Eine kirchliche Erziehung wird das Religiöse in konfessioneller Fassung mit Vorliebe betonen. Und fern sei es von mir, dies religiöse Vätererbe herab- oder zurücksetzen zu wollen. Aber es hat sich in den Rahmen der nationalen Pflichten zu fügen und den Frieden nicht zu stören." Das alles wirkt die Simultanschule auch; sie fordert die simultane Schulverwaltung, während die Konfessionsschule die konfessionelle nach sich zieht. Polack kennt die simultane Schulaufsicht aus eigner Erfahrung; darum tritt er für sie ein. Die Simultanschule ist ihm fremdgeblieben; darum verwirft er sie.

Bei dem Streit über Konfessions- und Simultanschule hat man auf beiden Seiten vielfach auf Nassau hingewiesen, wo seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Simultanschule besteht; die einen suchten von hier Waffen für, die andern gegen die Simultanschule zu gewinnen. „Dem Nassauer," so schreibt ein Schulmann aus Nassau in der „Preuß. Lehrerztg.", „ist seine Simultanschule lieb geworden, und niemals ist in der Bevölkerung Gegnerschaft gegen diese zu finden gewesen. Stets war die Simultanschule in Nassau populär, und nie ist vom Volke aus ein Bedürfnis nach Änderung vorhanden gewesen. Das bezieht sich auf alle Konfessionen. Die Bevölkerung Nassaus ist konfessionell stark gemischt, und dieser Umstand hat mit der Zeit die Menschen gewöhnt, im gewöhnlichen bürgerlichen und geschäftlichen Leben kaum mehr der konfessionellen Unterschiede sich bewußt zu werden. Dies kommt auch in der Schule schon zum Ausdruck. Dabei ist das religiöse Leben der Bevölkerung beider Konfessionen durchaus nicht als untergeordnet anzusehen, im Gegenteil bei Katholiken wie bei Protestanten recht blühend, und die Sozialdemokratie macht gerade in Nassau verhältnismäßig die schlechtesten Fortschritte und spielt eine sehr bescheidene Rolle usw." Auch die sittlichen Verhältnisse sind in Nassau wenigstens so gut wie anderwärts. „Die nassauische Simultanschule war stets weder religionslos noch konfessionslos, und schon ihr Begründer hob die Notwendigkeit der religiösen Bildung hervor; sie ist christlich-simultan und nicht zu verwechseln mit in außerdeutschen Ländern vereinzelt bestehenden religionslosen Schulen. Ihr christlich-simultaner Charakter ist in dem nassauischen Schulgesetz deutlich ausgesprochen. Ihr Begründer ist der hochverdiente Präsident v. Ibell. Dieser verfaßte das nassauische Schuledikt, welches im Jahre 1817 Gesetzkraft erhielt." Es fand damals niemand etwas darin, „daß die Volksschulen Simultaneinrichtung erhielten; ja das Gegenteil wäre eher als sehr eigentümlich empfunden worden. Denn in jenen Zeiten herrschte recht große konfessionelle Toleranz. Vielleicht nicht mit Unrecht führt man diese Erscheinung religiöser Duldsamkeit damaliger Zeit zurück auf die vorausgegangenen Tage gemeinsamer großer Not und Gefahren, in denen das Volk durch die harten Kriege in der zweiten Hälfte des 18. und zu Anfang des folgenden Jahrhunderts sich näher rückte. Denn Gefahr und Not verbinden die Menschen, trennen sie aber keineswegs, und so vergessen die Menschen in dem konfessionell sehr gemischten Lande, was sie trennte, und rückten sich zur Zeit der Not näher. Nicht bloß das Volk dachte und fühlte so, sondern auch die Geistlichkeit beider Konfessionen." So konnte

man gar nicht auf den Gedanken kommen, das Schulwesen des Landes nach Konfessionen zu trennen; die Simultanschule entsprach vollständig den gegebenen Verhältnissen. So „verblieb Nassaus Schulwesen bis heute simultan-christlich. Es wurden wohl vereinzelt Versuche gemacht, ihm diesen Charakter zu nehmen, doch erfolglos. Auch die katholische Geistlichkeit, welcher wie der protestantischen die Schulinspektion in dem Gesetze zugewiesen ist, war mit den Verhältnissen nicht unzufrieden; ihr Einfluß auf die Schule war nie gehemmt, und wurde in ausgiebiger Weise ausgeübt." Aller Unterricht, mit Ausnahme des Religionsunterrichts, ist allen Kindern gemeinsam; Schwierigkeiten haben sich noch niemals in dieser Hinsicht ergeben. „Die Meinung, der Geschichtsunterricht könne unter solchen Umständen nicht richtig erteilt werden, findet sich in Nassaus Simultanschulen nicht bestätigt. Ein konfessioneller Geschichtsunterricht wird viel eher tendenziöser Färbung verfallen, als der in den Simultanschulen. Der Lehrer ist in letzteren gezwungen, die Überzeugung und die Gefühle andrer mit Schonung zu behandeln, er ist darum in den Schulen in Nassau angewiesen, ganz besonders der Wahrheit auch im Geschichtsunterricht sich zu befleißigen. Aber die Lehrer der nassauischen Simultanschulen legten von jeher, durch Vorbildung und Gewöhnung, durch die Verhältnisse und die Behörden veranlaßt, hohen Wert darauf, die Kinder es erkennen und empfinden zu lassen, welche Folgen der konfessionelle Hader in frühern Zeiten für Volk und Land brachte, und wohin der Fanatismus führt. Das läßt sich sehr wohl auch vor gemischten Klassen ausführen und hat nie seine gute Wirkung versagt. Wenn nun von manchen Seiten behauptet wird, die Persönlichkeit des Lehrers, auf die doch für das Gelingen aller pädagogischen Bemühungen alles ankomme, könne sich in der Simultanschule nicht genügend ausleben, da sie durch die Anwesenheit der Kinder andern Bekenntnisses zur Zurückhaltung gezwungen sei, so sieht man in Nassau in diesem Umstande gerade einen Vorzug der Simultanschulen. Denn die Persönlichkeit des Lehrers kann sich auswirken, aber sie kann auch ausarten. Ist ihr aber durch das paritätische Seminar und durch die Tätigkeit bei Kindern verschiedener Bekenntnisse taktvolles Zurückhalten angewöhnt worden, so empfindet man das in Nassau durchweg so angenehm, daß niemand es anders wünscht, schon deshalb nicht, um nicht als Störer des konfessionellen Friedens zu erscheinen." In der Simultanschule wird auch eine Weltanschauung gepflegt, die christliche; das kommt überall, in Lehre und Schrift, deutlich zum Ausdruck. „Abgesehen von den bereits oben angeführten guten Wirkungen, welche diese Schulform auf die Einwohner ausübte, sicherte sie auch stets eine geistige Ausbildung, die bei konfessioneller Trennung schwerlich erreicht würde. Denn die Organisation der Schulen ist in den Simultanschulen eher in mehrstufigem System und unter Vereinigung gleichaltriger Kinder möglich gewesen, und darum erfreuen sich in Nassau auch die Kleinstädte der vier-, sechs-, sieben-, ja achtstufigen Schulsysteme zum Nutzen der Bildungsziele und zur Ersparung an Geld für die Gemeinden. Die Folge ist, daß die Unterrichtsresultate dieser Schulen immer gut gewesen sind.

Aber auch die Gegner der Simultanschule berufen sich auf die Simultanschulen Nassaus; wir müssen, um ein objektives Urteil zu gewinnen, auch diese Stimmen hören. So schreibt der „Reichsbote": „Die gesetzliche Grundlage des nassauischen Volksschulwesens ist das ‚Edikt über Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten im Herzogtum Nassau vom 24. März 1817'. Dasselbe bestimmt: ‚Volksschulen. § 1. In den Volksschulen soll die dem Menschen im Staatsverhältnis notwendige all-

gemeine Bildung erlangt, und derselbe dadurch zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Entwicklung geschickt gemacht werden. Zur Erreichung dieses Zweckes werden angeordnet: § 2. Elementarschulen für die jedem Menschen ohne Unterschied des Geschlechts, der Religion, des Standes und der künftigen Bestimmung notwendige allgemeine Bildung, soviel tunlich in allen Gemeinden des Herzogtums, abgesondert nach Geschlecht, Lebensalter, Fähigkeit und Anzahl der Schulkinder, mit einem oder mehreren Lehrern besetzt, so daß, wo gemischte Konfessionen bestehen, und die Anzahl der Schulkinder die Anstellung mehrerer Lehrer notwendig macht, diese von verschiedenen Konfessionen genommen werden sollen. Da, wo die Elementarschule von Kindern besucht wird, deren Eltern nicht zur Konfession des Lehrers gehören, wird von den Geistlichen ihrer Konfession für den Religionsunterricht derselben die erforderliche Fürsorge eintreten.' Dies ist die gesetzliche Grundlage des nassauischen Simultanschulwesens. Der Ausdruck, daß Simultanschulen, d. h. Schulen mit konfessionell gemischtem Lehrerpersonal da einzurichten seien, ‚wo gemischte Konfessionen bestehen', ist in konstanter Praxis sowohl von der ehemaligen nassauischen Regierung, wie seit 1866 von der preußischen, stets so aufgefaßt worden, daß solche Schulen nur da eingerichtet wurden, wo neben der im Orte herrschenden Konfession eine größere Minderheit der anderen Konfessionen vorhanden war. In der Hauptsache hat sich daher die Einrichtung der Simultanschulen in Nassau beschränkt auf die Städte und größeren Orte, ‚wo die Anzahl der Schulkinder die Anstellung mehrerer Lehrer notwendig macht', und diese daher nach dem Edikt von 1817 ‚von verschiedenen Konfessionen genommen werden sollen'. Im großen und ganzen unterscheidet sich das nassauische Schulwesen also nicht im geringsten von dem der andern Provinzen. Neben rein konfessionellen evangelischen Schulen bestehen ebensolche katholische, und nur der weitaus kleinste Teil der Volksschulen ist simultaner Art." Der Reichsbote sieht also als Simultanschule nur solche Schulen an, an denen sich ein konfessionell gemischtes Lehrerpersonal befindet; alle Schulen mit bloß evangelischen oder bloß katholischen Lehrern betrachtet er als Konfessionsschulen, wenn auch dieselben von Andersgläubigen besucht werden, die vom Geistlichen Religionsunterricht erhalten. So kann er nun kühnlich behaupten: „Neben rein konfessionellen evangelischen Schulen bestehen ebensolche katholische, und nur der weitaus kleinste Teil der Volksschulen ist simultaner Art." Daß dieser Begriff der Simultan- und Konfessionsschule ein ganz anderer ist als der übliche und auch der des Kompromißantrages, ist klar; mit solcher Logik kann man eben alles beweisen. „Bis in die gebildetsten Kreise hinein," sagt Oberregierungsrat Fliederer (Hess. Schulz.), „ist man in der irrigen Meinung befangen, daß unter Konfessionsschulen diejenigen zu verstehen seien, in denen Schüler derselben Konfession unterrichtet werden, während in der Simultanschule Schüler verschiedener Konfession vereinigt seien. Allein den bestimmenden konfessionellen oder simultanen Charakter geben der Schule nicht die Schüler, sondern die Lehrer, so daß man unter konfessionellen Schulen diejenigen zu verstehen hat, an denen nur Lehrer der gleichen Konfession unterrichten, unter simultanen Schulen solche, an denen Lehrer verschiedener Konfession angestellt sind. Die konfessionelle Volksschule schließt also die gemeinschaftliche Unterrichtung von Schülern verschiedener Konfession an sich ebensowenig aus als die Simultanschule." Aber daraus folgt doch nun nicht, daß eine Schule mit nur evangelischen Kindern und nur evangelischen Lehrern eine Konfessionsschule ist; sie ist, wenn sie

nicht besonders als Konfessionsschule bezeichnet wird, eine Simultanschule, weil an ihr, wenn sich eine ansehnliche Minorität andersgläubiger Kinder befinden, auch ein andersgläubiger Lehrer angestellt werden kann, und also für diese Minorität keine besondere Konfessionsschule errichtet werden muß. Auch die „Neue Pädagogische Ztg." macht sich leider die Logik des Reichsboten zu eigen; sie versucht namentlich nachzuweisen, daß in religiöser Hinsicht die Simultanschule nicht gehalten, was man sich von ihr versprochen hatte, weil es dem Bischof von Limburg in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts gelang, die religiösen Gegensätze wieder hervorzurufen und die Simultanschule nicht ganz ohne Erfolg zu bekämpfen.

In Bayern herrscht zurzeit die Konfessionsschule; ein Recht auf dieselbe wird in der Verfassung nicht ausgesprochen. Schon 1804 wurde durch eine kurfürstliche Entschließung die konfessionell-gemischte Schule zur Regel erhoben; „es wurde deutlich ausgesprochen, daß nur der Religionsunterricht eine Beziehung zu den Religionsgesellschaften habe, der übrige Unterricht dagegen weder katholisch noch protestantisch sei" (Dr. Friedrich, Die Simultanschule in Bayern, Neue Bahnen XV). Doch wurde in der Praxis, da die Schulverwaltung ganz in den Händen der Geistlichen lag, durch spätere königliche Verfügungen die Konfessionsschule zur Regel, die Simultanschule zur Ausnahme. Unter dem Kultusminister v. Lutz erschien 1873 eine königliche Verordnung, die Errichtung der Volksschule und die Bildung der Schulsprengel betreffend. Die wichtigsten einschlägigen Bestimmungen dieser Verordnung sind: § 1. Jede Gemeinde soll wenigstens eine Volksschule besitzen und mit ihrer Markung einen Schulsprengel bilden. § 5. Der Sprengel, beziehentlich Bezirk einer Volksschule erstreckt sich auf alle innerhalb der Grenzen desselben wohnenden Familien ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses. § 6. Wenn jedoch in Gemeinden mit konfessionell gemischter Bevölkerung für die Angehörigen der verschiedenen Kirchengesellschaften gesonderte Volksschulen bestehen, erstrecken sich die Bezirke der einzelnen Schulen nur auf die innerhalb derselben wohnenden Familien derjenigen Kirchengesellschaft, für welche die betreffende Schule errichtet ist. § 7. Die konfessionell getrennten christlichen Volksschulen einer Gemeinde können auf Antrag der Gemeindebehörde in konfessionell gemischte Schulen umgewandelt werden. (Es folgen dann die näheren Bestimmungen.) Die Umwandlung bleibt unter allen Umständen ausgeschlossen, wenn bei der einen oder der anderen konfessionellen Schule stiftungsmäßige Bestimmungen in Mitte liegen, welche im Sinne der Verfassungsurkunde bindend entgegenstehen. § 8. Unter denselben Voraussetzungen, unter welchen die Umwandlung von konfessionellen Volksschulen in konfessionell gemischte Schulen zulässig ist, kann auch die Umwandlung von gemischten Schulen in konfessionelle Schulen gestattet werden. § 9. Wenn eine Gemeinde mit konfessionell gemischter Bevölkerung eine neue Schule aus Gemeindemitteln errichtet, ohne daß ihr hierzu eine rechtliche Verpflichtung obliegt, so kann diese Schule auf den Antrag der Gemeindebehörde als gemischte Schule erklärt werden. § 11. Den Mitgliedern der einen oder der anderen Konfession, welche Bedenken tragen, ihre schulpflichtigen Kinder in die betreffende allgemeine Volksschule zu schicken, kann auf Ansuchen gestattet werden, mit einer benachbarten Volksschule ihrer Konfession in Schulverband zu treten oder eine Schule ihrer Konfession für sich allein oder in Verbindung mit Konfessionsverwandten benachbarter Orte aus eigenen Mitteln zu gründen. § 12. An Volksschulen für eine bestimmte Kon-

fession dürfen nur Lehrer derselben Konfession angestellt werden. An konfessionell gemischten Volksschulen mit nur einer Lehrstelle richtet sich die Konfession des anzustellenden Lehrers, wenn nichts anderes hergebracht ist, nach der Konfession der nach dem Durchschnitte der letzten zehn Jahre zu berechnenden Mehrheit der schulpflichtigen Kinder. An konfessionell gemischten Schulen mit mehreren Lehrstellen ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß von jeder beteiligten Konfession Lehrer in entsprechender Zahl zur Anstellung gelangen" (Dr. Friedrich a. a. O.). Infolge dieser Verordnung entstand seitens der ultramontanen Presse ein heftiger Kampf gegen die Simultanschule; sie erzwang nach zehnjährigem Kampfe die Aufhebung der Simultanschule und die Einführung der Konfessionsschule (1883). „Die Volksschulen," so lautet § 7 der königlichen Verordnung, „sind regelmäßig konfessionelle Schulen; ausnahmsweise können jedoch in außerordentlichen, durch zwingende Verhältnisse bedingten Fällen konfessionell getrennte christliche Volksschulen einer Gemeinde auf Antrag der Gemeindebehörde in konfessionell gemischte Schulen umgewandelt werden. (Es folgen dann die näheren Bestimmungen.) Bei Umwandlung konfessioneller Schulen in konfessionell gemischte Schulen ist jedesmal das Gutachten der kirchlichen Oberbehörden darüber zu erholen, ob der Erteilung zureichenden Religionsunterrichtes kein Hindernis im Wege steht; wo ein solches konstatiert ist, ist die Genehmigung zu versagen. § 11. Ein Zwang zum Besuche einer konfessionell gemischten Schule darf insolange nicht eintreten, als der Besuch einer konfessionellen Schule möglich gemacht werden kann. § 14. Bei Würdigung und Bescheidung der Anträge auf Umwandlung der konfessionellen Schulen in konfessionell gemischte Schulen ist übrigens mit der größten Umsicht zu verfahren und insbesondere ins Auge zu fassen, ob die Umwandlung im Hinblick auf die lokalen Verhältnisse wirklich als sachgemäß zu erachten ist und ob hierdurch das Unterrichtsinteresse gefördert wird." Eine königliche Verordnung von 1902 bestimmt endlich, unter welchen Bedingungen eine konfessionelle Minorität die Errichtung einer Schule fordern kann. „Wenn," so heißt es darin, „in einer Gemeinde oder Ortschaft oder in mehreren im Umkreise von 3½ Kilometern gelegenen Gemeinden, Ortschaften, Weilern, Einzelhöfen, für welche lediglich Konfessionsschulen errichtet sind, zusammen nach fünfjährigem Durchschnitte mindestens fünfzig schulpflichtige Kinder der in der Minderheit befindlichen Konfession vorhanden sind und ihnen nicht eine Schule ihrer Konfession bis zur Entfernung von 3½ Kilometern zur Verfügung steht oder durch eine zweckmäßige Umschulung zugänglich gemacht werden kann, so können die beteiligten Gemeinden zur Bereitstellung der Mittel zur Errichtung einer Schule dieser konfessionellen Minderheit angehalten werden. Außerdem können Gemeinden, in welchen Schüler einer Konfession in größerer Anzahl die Schulen einer anderen Konfession deshalb besuchen müssen, weil ihnen der Besuch der Schule der eigenen Konfession erheblich erschwert ist, zur Errichtung weiterer Schulen oder Schulklassen für die konfessionelle Minderheit angehalten werden, sofern eine Abhilfe mittels einer anderen Schuleinteilung unmöglich ist." Es ist also für Bayern festzuhalten: 1. Die Konfessionsschule ist die Regel. 2. Die Simultanschule ist die Ausnahme. 3. Das Organisationsrecht liegt bei der Staatsregierung. 4. Ein Recht der Untertanen auf Konfessionsschulen besteht nicht. 5. Die Errichtung neuer Simultanschulen ist indirekt erschwert. Dennoch findet die Simultanschule in Bayern in einzelnen Städten einen günstigen Boden; so vermehren

sich in Nürnberg und München trotz der entgegenstehenden Schwierigkeiten die Simultanschulklassen beständig.

„Das Kapitel von der Schuleinrichtung," sagt Dörpfeld (Drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung) „ist ein rein pädagogisches; nur pädagogische Motive dürfen hier entscheiden." Das ist ganz unsere Ansicht! Wenn aber Dörpfeld weiter behauptet, die Liberalen kehrten sich nicht daran, sondern ließen auch politische Tendenzen mitsprechen, so sieht er hier durch die konservativ gefärbte Parteibrille; denn gerade der Kompromißantrag vermischt infolge des Einflusses der Konservativen politisch-kirchliche Motive mit pädagogischen, ja er ist nur aus politischen Erwägungen hervorgegangen. Allerdings kommt es darauf an, welche Schuleinrichtung man als die pädagogisch gerechtfertigte ansieht; daher hätte man erst ein Schulgesetz und dann erst ein Schulunterhaltungsgesetz schaffen sollen. Nachdem aber die Konservativen und Ultramontanen 1892 erfahren haben, daß sich ohne weiteres ein Schulgesetz, welches die Schule der Kirche ausliefert, nicht schaffen läßt, so fassen sie die Sache am andern Ende an, um zuletzt doch zu ihrem Ziele zu kommen. Obwohl sie Gegner der materialistischen Geschichtsbetrachtung sind, so befolgen sie doch die Ergebnisse derselben; sie machen die materielle Besserstellung der Lehrer abhängig von der Regelung der konfessionellen Verhältnisse der Schule. Sie wissen, daß die Lehrer die Regelung ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse erstreben und daß bei vielen Lehrern diese Regelung im Vordergrunde ihres Interesses steht; wer will es ihnen verdenken, wenn sie dafür ein ideales Gut opfern? Und daß durch den Kompromißantrag die Simultanschule auf den Aussterbeetat gesetzt wird, ist keine Frage; über die Zulässigkeit der Ausnahmen von der Regel wird man ohne Zweifel bei der herrschenden Strömung selten zugunsten der Simultanschulen entscheiden. Auch in Hessen-Nassau wird auf Grund von 2c nunmehr die Konfessionsschule sich leicht einnisten.

Über die Mittelschule ist in Hannover ein lebhafter Streit entstanden. Auf der einen Seite behauptet man, daß durch Errichtung von Mittelschulen die steigenden Volksschullasten der Stadt verringert und einem Teil der Kinder eine bessere Schulbildung übermittelt würde; auf der andern Seite bestreitet man dies. Stadtschulrat Dr. Wehrhahn weist in seinem dem Magistrat überreichten Bericht darauf hin, daß die von dem Minister Falk auf die Mittelschulen gesetzte Hoffnung, daß sie zu brauchbaren Anstalten für die Vorbildung zum Eintritt in das gewerbliche Leben sich ausbilden würden, sich nicht erfüllt hätten; denn die Errichtung von Mittelschulen in dem erwarteten Umfang sei nicht erfolgt, weil in den Städten die Volksschulen, abgesehen von den Fremdsprachen, dasselbe Ziel wie die Mittelschulen erreicht hätten. Anderseits hätten leistungsfähige Städte statt der Mittelschulen mit Berechtigungen versehene Realschulen oder andere höhere Schulen errichtet; diese konnten mit ihrer verlängerten Schulzeit auch eine höhere Bildung vermitteln als die Mittelschule mit achtjährigem Schulbesuche, in welcher die dem Fremdsprachunterrichte gewidmete Zeit den übrigen Lehrfächern entzogen werden mußte. Gegen dieses Gutachten über die Errichtung von Mittelschulen erhoben sich zahlreiche Freunde der Mittelschule; sie suchten nachzuweisen, daß sich in zahlreichen Städten (Posen u. a.) die Mittelschule neben der Volksschule entwickelt habe, ohne daß dadurch die letztere geschädigt worden sei und daß die Mittelschulen bessere Leistungen erzielten als die Volksschule. Als Hemmnis in der Entwicklung der Mittelschulen, welche in Preußen durch die Allgem. Bestimmungen von 1872 geschaffen worden

sind, bezeichnet die „Deutsche Zeitung“ den Mangel einer gesetzlichen Grundlage des Diensteinkommens der Lehrer an Mittelschulen; infolgedessen schwankt das Einkommen:

I. Grundgehalt

1. für Rektoren	zwischen	1800—4500	M.,	Unterschied	2700 M.
2. „ Mittelschullehrer	„	1400—2100	„	„	700 „
3. „ Lehrerinnen	„	875—1500	„	„	625 „

II. Alterszulagen

1. für Rektoren	zwischen	140—250	M.,	Unterschied	110 M.
2. „ Mittelschullehrer	„	150—250	„	„	100 „
3. „ Lehrerinnen	„	90—165	„	„	75 „

III. Höchstgehalt

1. für Rektoren	zwischen	3350—6000	M.,	Unterschied	3650 M.
2. „ Mittelschullehrer	„	2660—4900	„	„	2240 „
3. „ Lehrerinnen	„	1300—2700	„	„	990 „

Auch die Mietentschädigung ist fast durchweg unzureichend, wie sich aus dem Vergleich der Mietentschädigung der Mittelschullehrer mit derjenigen anderer Beamtenklassen ersehen läßt.

Die Frau spielt in der Kulturbewegung der Gegenwart eine große Rolle; daher steht unter den soziologischen Thematen die Frauenfrage in erster Reihe. Mit berechtigtem Bangen steht die ums Dasein kämpfende Männerwelt, soweit sie nicht selbst in der Frauenfrage interessiert ist, den von den Frauenrechtlern gestellten Anforderungen gegenüber; denn wenn es heute schon den männlichen Bewerbern in vielen Berufsarten schwer fällt, eine auskömmliche Existenz zu finden, so ist gar nicht zu übersehen, wie sich die Dinge gestalten sollen, wenn die weibliche Konkurrenz in ungehemmter Weise sich geltend machen kann. „Aber diese an sich recht mißliche Sachlage darf uns nicht verleiten, den berechtigten Forderungen der Frauen Gehör zu verweigern, ihnen den Eintritt in Berufsbahnen, in welchen sie nach ihren natürlichen Anlagen mit Erfolg zu wirken Aussicht haben, weiterhin zu erschweren oder ganz unmöglich zu machen“ (Dr. L. Loewenfeld, Die Frau in der Kulturbewegung der Gegenwart). Die „natürlichen Anlagen“, das ist allerdings der Streitpunkt, um den es sich in erster Linie dreht; denn sie müssen bei der Berufswahl unbedingt berücksichtigt werden. Tatsache ist, daß eine geringere intellektuelle Leistungsfähigkeit bei den Frauen vorhanden ist; sie macht sich schon im späteren Kindesalter geltend. Die ganze Organisation des weiblichen Körpers ist eine eigenartige und somit von derjenigen des Mannes unterschieden; damit hängt auch das geringere Hirngewicht beim Weibe zusammen, welches wieder die intellektuelle Minderwertigkeit zur Folge hat. Neben andern Ursachen dieser Tatsache ist die zu beachten, daß die Frau Jahrtausende durch Sitte, Gesetz und Erziehung in Verhältnisse gezwängt wurde, welche die intellektuelle Erziehung hemmten. Von Natur ist die Frau allerdings zur Mutterschaft bestimmt; aber viele Mädchen erreichen dieses Ziel nicht und müssen daher, wenn sie nicht von dem Ertrage ihres Vermögens leben können, einen Beruf ergreifen. Für diese Klasse von Mädchen tritt die Frauenbewegung ein; sie will dem Weibe die Menschenrechte erobern. Sie hat ihre Wurzeln in der französischen Revolution, resp. dem in ihr zur Entfaltung kommenden sozialen Ratio-

nalismus; es galt für ihn, die Frau als Vernunftwesen anerkennen und ihr die Rechte und Freiheiten eines solchen zu gewähren. „Die wirtschaftlichen Verschiebungen um die Mitte des Jahrhunderts, durch die Tausende von Frauen aus dem Hause gedrängt und in demselben unmittelbaren Sinn zu Gliedern des sozialen Körpers gemacht wurden wie der Mann es war, belebten die ethischen und abstrakten Wahrheiten des Emanzipations-Programms zum ersten Male mit einem konkreten und wirklichen Inhalte" (Gertr. Bäumer, Die Frau in der Kulturbewegung der Gegenwart); nun beginnt der Kampf um soziale Unabhängigkeit und volle Erwerbsmöglichkeit der Frau, um die gleichen Rechte mit dem Manne. Diese Forderung mußte vom sozialwirtschaftlichen Gebiete auch auf das geistige übergehen; wollten die Frauen im Kampf ums Dasein die Gleichberechtigung mit dem Manne erringen, so mußten sie sich auch die dazu nötigen geistigen Waffen aneignen. Soll aber diese Bewegung nicht auf Abwege geraten, so darf sie die eben geschilderten Charaktereigentümlichkeiten der Frau, die nun einmal als Tatsachen vorhanden sind, nicht unbeachtet lassen; das Frauentum muß über das Menschentum gestellt werden. Nur von diesem Gesichtspunkte aus hat die Frauenbewegung einen Sinn, welche „der Kultur auch etwas geben will". Das geschieht aber offenbar nicht, wenn man die Frau in alle nur irgend zugänglichen Berufe hineinzwängen will. Dabei muß man darauf bedacht sein, das Mädchen für seinen Beruf nicht weniger vollkommen auszubilden wie den Knaben; nur so kann die Frauenbewegung eine gesunde Basis erhalten. „Die ‚Menschenrechte' sind nur das Mittel, um das Wesen der Frau innerlich zu entwickeln und zu erweitern und um ihr äußerlich Spielraum zur vollen Mitarbeit an ihrer Kultur zu geben. Sie sollen nur dazu dienen, den vollen Lebensstrom der Menschheit auch zu ihr zu leiten. Aber das, was dazu geweckt und gekräftigt werden soll, ist nicht etwas abstrakt Menschliches, sondern weibliche Art, weibliches Wesen und Tun. Als der Ausdruck für den Wert der weiblichen Persönlichkeit und als Mittel ihrer ungehemmten Betätigung haben diese gesellschaftlichen Rechte für die Frauen Bedeutung. Unter diesem Gesichtspunkte sind sie zu beurteilen" (Gertrud Bäumer a. a. O.). Von diesem Gesichtspunkte muß auch die Bildungsfrage beurteilt werden.

„Frauenbewegung und zeitgemäße Mädchenerziehung können nicht mehr getrennt behandelt werden; eine vernunftgemäße Mädchenerziehung in der Gegenwart ist die Grundlage und die Voraussetzung einer vernünftigen Entwicklung der Frauenbewegung in der Zukunft" (Dr. B. Gaster, Die moderne Frauenbewegung und die Reform des höheren Mädchenschulwesens). Von der Gestaltung des Mädchenschulwesens sollte daher „die Frauenbewegung überhaupt ausgehen; auf diesem Gebiete sollte sie ihre ersten Erfolge zu erringen trachten, wenn sie die sichere Gewähr des dauernden Erfolges haben will" (Gaster a. a. O.). Denn in der Frauenbewegung fehlt infolge der vielfach noch mangelhaften Mädchenerziehung das gereifte Urteil und der klare Blick für das Durchführbare und wirklich Berechtigte; die Führerinnen lassen sich nicht selten von augenblicklichen Stimmungen beherrschen. Gebildet sein heißt freilich nicht, gelehrt sein; es heißt vielmehr, selbständig denken, fühlen und wollen, das Gelernte in organischen Zusammenhang bringen und zum Besten der Gesellschaft verwenden. Die Frau muß zu einer mehr selbständigen Persönlichkeit gebildet werden, um ihrer selbst und der Erziehung ihrer Kinder willen; sie muß dem Manne und den Kindern als gebildete Frau und Mutter gegenüber stehen. Sie muß aber auch in

der Lage sein, sich das für den selbständigen Lebensunterhalt erforderliche Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten anzueignen; gerade dieses Bildungsbedürfnis wird heute noch am wenigsten befriedigt. Die Reformbedürftigkeit des Mädchenschulwesens, besonders des mittleren und höheren, wird immermehr anerkannt; „nicht allein die Frauenwelt, sondern unsere ganze Zeit verlangt danach, daß den Mädchen der gebildeten Stände auf der einen Seite gründlichere positive Kenntnisse vermittelt werden, und daß auf der anderen Seite in ihnen vor allem die Fähigkeit, logisch zu denken und zu urteilen, endlich einmal geübt und geschärft wird" (Gaster a. a. O.). In Preußen ist man jetzt mit einer Reform des höheren Mädchenschulwesens beschäftigt; das Deutsche, die Naturwissenschaften und die Mathematik sollen stärker betont werden. Die Schule soll 10 klassig werden (einschließlich der Elementarklassen); die Möglichkeit einer Abschlußprüfung soll ins Auge gefaßt werden. Der deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen fordert aber, daß die höhere Mädchenschule für das Universitätsstudium vorbereite; es soll deshalb auf den neunstufigen Unterbau noch ein dreistufiger Oberbau gesetzt werden, in welchem der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht mehr hervortritt und die literarisch-ästhetische Bildung zugunsten des Lateinunterrichts beschränkt wird.

Bei dem niederen Mädchenschulwesen liegt der Schwerpunkt der Reformbestrebungen in der Fortbildungsschule. Die Reformbestrebungen hinsichtlich der Mädchenvolksschule fallen mit denen hinsichtlich der Knabenvolksschule zusammen. Man klagt hier besonders über den Mangel an Bildungsstreben und Bildungskraft bei den aus der Volksschule entlassenen Mädchen; infolgedessen können, so sagt man, die aus dieser Schule hervorgegangenen Frauen keine geistigen Interessen haben und diejenigen des Mannes nicht teilen. Sie können aber auch zu wenig, um als Mütter oder in einem selbständigen Berufe ihren Platz auszufüllen; denn auch im Können sind höchstens die Grundlagen gelegt. Deshalb ist für die aus der Volksschule entlassenen Mädchen eine Fortbildung sowohl hinsichtlich des Wissens als des Könnens nötig; um diese aber zu ermöglichen, muß sie, wie El. Lamp (Die Mädchen-Fortbildungsschule eine Erwerbsanstalt) nachweist, mit der Erwerbsarbeit verbunden werden, durch welche die Mädchen während ihrer Weiterbildung sich zugleich den nötigen Lebensunterhalt erwerben. Für diese Weiterbildung verlangt Fräulein Lamp vier Jahre; während dieser Zeit soll der ganze Tag mit Ausnahme einer drei- oder zweistündigen Mittagspause für Unterrichtszwecke verwandt werden. In den drei ersten Jahren soll die ethische, wissenschaftliche und praktische Bildung übermittelt werden, welche jede Frau in ihrem Berufe braucht; im vierten Jahre soll sich auf dieser Bildung die Fachbildung aufbauen. Neben den bekannten Bildungsfächern sollen Gesundheitslehre und Haushaltungskunde in den Lehrplan aufgenommen werden; „auch werden den Mädchen für ihren Beruf als Mütter die Hauptsachen einer praktischen Erziehungslehre zu übermitteln sein, ebenfalls die wichtigsten Dinge aus dem Gebiete der Krankenpflege, vornehmlich der ersten Verbandanlegung bei Unglücksfällen, etwa in der Form eines Samariterkursus, der sich wiederum an die Gesundheitslehre anschließen könnte" (Lamp a. a. O.). Die praktischen Arbeiten erstrecken sich auf praktische Gartenarbeit, Wäschezuschneiden, Weißnähen, Waschen, Plätten, Ausbessern von Wäsche- und Kleidungsgegenstände, Schneidern einfacher Kleider, Kochen, Krippe, Kindergarten; diese Arbeiten wechseln nach den Schuljahren und innerhalb der Schuljahre miteinander ab.

Das vierte Schuljahr soll eine gewisse Fachausbildung übermitteln; als allgemeine Bildungsfächer sind Bürger- und Gewerbekunde zu betrachten. Die Lehrkräfte sollen nicht Technikerinnen, sondern Lehrerinnen sein; sie müssen unterrichten, erziehen und arbeiten können.

Die Frage der Schulreform steht immer noch auf der Tagesordnung; an ihrer Lösung wird immer noch in negativer Art, durch Kritik des Bestehenden, und in positiver, durch Reformvorschläge, gearbeitet. Wenn diese Frage zu einer relativ endgültigen Lösung kommen soll, so muß sie von psychologisch-physiologisch gebildeten Pädagogen gelöst werden; diese müssen aber auch unser heutiges Kultur- und Geistesleben eingehend kennen gelernt haben. Ist dies der Fall, so wird man dem Kinde die Nahrung geben, welche seine Anlagen in natürlicher Weise ernährt und entwickelt, so daß auch die besonderen Fähigkeiten und Neigungen zutage treten können; dann wird man der zukünftigen Generation eine Bildung geben, welche sie befähigt, an der Vervollkommnung des Kulturlebens unserer Zeit mitzuarbeiten. Es ist ein hartes Urteil, wenn Dr. Rhenius (Wo bleibt die Schulreform?) sagt: „Unser ganzer Schulbetrieb beruht nicht nur auf einem völligen Mißverständnis der menschlichen Seele und des Unterrichtszweckes, sondern auch auf einem gänzlichen Nichtverstehen sämtlicher Wissenschaften"; aber er bringt Belege für seine Behauptung. „Alles lernen wir von Hellas," sagt derselbe Autor, „nur nicht das einzige, was wir wirklich von ihm lernen könnten — nämlich die Erziehung der Jugend"; die war eine naturgemäße und nationale, und unsere ist es nicht. „Die Griechen achteten und ehrten ihre Muttersprache; wir aber tun das nicht, da bei uns der Mensch und der Gebildete erst anfängt mit fremdsprachlichen Kenntnissen" (Dr. Rhenius a. a. O.). Die Überschätzung der fremdsprachlichen Kenntnisse hat zur Verachtung der Muttersprache geführt; „wir stehen ihr als Fremde gegenüber, und sie gehört für uns zu den fremden Sprachen. Die tödliche Angst vor der Fremdsprache ist eins der hervorstechendsten Merkmale unserer gesamten geistigen Verirrung; wenn einem plötzlich auf der Straße alle Kleider vom Leibe herabfallen, so daß er in Adams Kostüm dasteht, so kann seine zermalmende Verlegenheit kaum größer sein, als wenn einer fürchten muß, sich eine Blöße zu geben durch einen Fehler in einer fremden Sprache, sei es auch nur ein Fehler gegen die richtige Aussprache. . . . Sehr verderblich ist das oberflächliche und unsinnige Vorurteil, als werde man umso klüger, jemehr Sprachen man kenne . . . denn unstreitig kostet das Lernen von Sprachen Zeit, und die Zeit ist heute kostbar. . . . Es braucht nicht jeder eine der fremden Sprachen zu können; nötig ist tatsächlich nur, daß eine genügend große Zahl von Gebildeten je eine fremde Sprache gründlich kennt. . . . Wir sind viel zu sehr gewohnt, in Worten zu denken, statt in Sachen, Anschauungen und Erlebnissen; . . . die Sprache ist ein vortreffliches Erziehungsmittel für die Jugend, aber nur nicht inbezug auf den Verstand, sondern im Gegenteil in bezug auf die Empfindung, die Kraft und Glut, das dichterisch schöne Feuer, den Wohllaut, die Anschaulichkeit und den Reichtum an Bildern und Gestaltungen" (Dr. Rhenius a. a. O.). Die allgemeine Bildung soll also den Schwerpunkt in den Sachen und in der Muttersprache haben; auch die Berufsbildung soll in der Wirklichkeit wurzeln, selbst beim Gelehrten. Der letztere sollte erst dann in die fernste Vergangenheit und zu den Quellen in der Ursprache zurückgehen, wenn er sein Berufsfeld praktisch und wissenschaftlich voll und ganz erfaßt hat; dazu soll er dann die betreffenden Sprachen erlernen. „An und für sich ist

natürlich das Erlernen einer fremden Sprache außer der Muttersprache für den Schüler kein Schade; fremde Sprachen zu lernen um jeden Preis ist durchaus nicht unter allen Umständen ein Nutzen, sondern kann den größten Schaden bringen" (Dr. Rhenius a. a. O.).

Wollen wir zu einer Schulreform gelangen, welche wirklich neue Bahnen einschlägt und den Forderungen einer deutsch-volkstümlichen Erziehung wirklich entspricht, so muß die Volksschule die Basis aller Lehranstalten bilden; sie selbst aber muß eine deutsche volkstümliche Bildung vermitteln und darf nicht eine verdünnte Gymnasialbildung sein. Für die höhere Bildung, die sich auf die Volksschulbildung, der deutsch-volkstümlichen Bildung, aufbaut, hat die Antike allerdings einen Wert; sie ist neben anderem eine Anregerin zur Bildung, denn die Berührung mit einer so ursprünglichen Kultur wie der griechischen wird immer begeistern. Aber dazu bedarf es nicht des schweren Apparates der heutigen Gymnasialbildung; das können geschichtliche Darstellungen und Übersetzungen tun. Es fehlt nicht an Schulmännern und sonstigen Urteilsfähigen, welche den Unfug des fremdsprachlichen und namentlich auch des altklassischen Unterrichts durchschauen; aber sie predigen tauben Ohren. Es geht hier gerade so wie im Religionsunterricht; auch hier folgt eine vernichtende Kritik auf die andere, und doch bleibt alles beim Alten. Man glaubt zumal jetzt, wir seien, nachdem die Neuregelung des Berechtigungswesens erfolgt ist, an einen gewissen Abschluß der Schulreform angekommen; an den Aufbau einer höheren Schule auf die Volksschule, die wir als Oberbürgerschule bezeichnet haben, denkt niemand. Aber wer kann denn mit vernünftigen Gründen nachweisen, daß die drei bestehenden Schulgattungen alle Bildungsmöglichkeiten erschöpfen? Und anderseits, wer sagt uns denn, daß durch die Trennung der Schulanstalten von unten an nicht die Bildungseinheit zerrissen und unserer Kultur schwerer Schaden zugefügt wird? Müssen wir uns nicht vielmehr einmal ernstlich fragen, ob das hergebrachte Bildungsideal überhaupt noch den Forderungen unserer Zeit entspricht und ob diese nicht ein neues Bildungsideal fordert? „Wir befinden uns offenbar in einer Zeit des Übergangs, in welcher das Ideal altklassischer Bildung im Sinken begriffen ist und das der realistischen Bildung sich noch nicht so weit geklärt und gestärkt hat, um die Anerkennung der Urteilsfähigen auf sich zu vereinigen"; da dürfte wirklich die Frage berechtigt sein, warum man es denn nicht einmal mit einer höheren Schule versucht, die sich auf die Volksschule aufbaut, und bei welcher die deutsch-volkstümliche Bildung im Mittelpunkte steht. Die höhere Bildung darf weder einseitig realistisch, noch einseitig humanistisch sein; aus Realismus und Humanismus muß sich der Lehrplan daher aufbauen. Naturwissenschaften und Geschichte sind die beiden großen realen Unterrichtsfächer; ihnen entsprechen zwei formale Bildungsmittel, Mathematik und Sprache. „Nur die realen Lehrfächer bereichern und rühren den Geist unmittelbar; die formalen bilden nur die Organe aus, mit deren Hilfe diese Nahrung und dieser Reichtum angeeignet und verarbeitet wird" (Dr. Parow, Die Notwendigkeit der Einheitsschule). Mathematik und Sprache dürfen daher nur im Dienste der naturwissenschaftlichen und geschichtlichen Bildung stehen und müssen allmählich als selbständige Fächer zurücktreten; dadurch braucht die Verwertung für die logische und ästhetische „Bildung, welche beide das Wesen der formalen Bildung ausmachen, nicht Not zu leiden. Ein Fach insbesondere muß in Zukunft in allen höheren Lehranstalten mehr wie seither gepflegt werden, die Biologie; gerade sie, deren Be-

deutung im wissenschaftlichen Leben beständig zunimmt, ist, richtig behandelt, ein Schutz gegen die materialistische Weltanschauung. Auch die großen sittlichen Lebensordnungen der Familie, des Volkes, der Menschheit, beruhen auf biologischer Grundlage; nur mit Hilfe der Biologie kann eine richtige Geschichtsauffassung erzielt werden. Sodann fordert der deutsch-literarische Unterricht eine größere Berücksichtigung; er bildet einen Teil des geschichtlichen Unterrichts.

Harte Anklagen gegen die heutige Organisation der höheren Schulen erhebt auch Dr. med. Röder in Darmstadt (Glossen zur Schulreform); er stellt dagegen Forderungen auf, die, so berechtigt sie sind, so bald nicht in Erfüllung gehen werden. „Wir dürfen," sagt er, „dem Lehrer nicht mehr als 15 bis höchstens 20 Schüler geben; nur dann ist noch eine annähernde Individualisierung möglich. Diese Forderung ist gewissermaßen der Grundpfeiler, auf dem sich jede verständige Schulreform aufbauen muß." Wenn bei den höheren Schulen mit Klassen von höchstens 50 Schülern eine Individualisierung nicht mehr möglich ist, so ist diese bei der Volksschule mit Klassen von 80 Schülern und mehr erst recht nicht mehr möglich; der Lehrer lernt dann nur die Klügsten und Dümmsten kennen. „Eine richtige pädagogische Erziehung in der Schule ist nur dann zu erwarten, wenn dem Lehrer die Möglichkeit und Fähigkeit gegeben ist, die Individualitäten seiner Schüler kennen zu lernen, und niemand sollte sich dem schwierigen Berufe des Lehrers widmen, dem das geistige Eindringen in die Vorgänge der Seele ein Buch mit sieben Siegeln ist" (Röder a. a. O.); dazu gehört allerdings eine tiefere psychologisch-pädagogische Vorbildung der Lehrer.

Die Bedeutung des Fortbildungs- und Fachschulwesens für Stadt und Land hat Stadtschulinspektor Tromnau in Königsberg i. Pr. eingehend besprochen (Ostpreußische Monatshefte II. 9). Gegenüber der noch immer herrschenden Ansicht, daß in der Fortbildungsschule nur die in der Volksschule erworbene allgemeine Bildung befestigt, geht er mit Recht von dem Gesichtspunkte aus, daß die Fortbildungsschule nicht in der Hauptsache eine Ergänzung der Volksschule, sondern eine auf der Volksschule als allgemeine Bildungsanstalt aufgebaute Berufsschule sei; sie soll das Wissen mit dem im Beruf ausgeführten und angewandten Können in Beziehung setzen. Er gliedert sie deshalb in gewerbliche, kaufmännische und ländliche Fortbildungsschulen; jede von diesen Gruppen kann sich, wenn die Verhältnisse es zulassen oder fordern, noch weiter gliedern. Auch die Haushaltungsschulen für Mädchen sind Fortbildungsschulen; leider sind sie noch nicht häufig zu finden. Die Fortbildungsschule geht durch die angedeutete weitere Gliederung in die Fachschule über; auch diese haben wieder verschiedene Formen und gliedern sich infolgedessen in niedere, mittlere und höhere Fachschulen. Das Schmerzenskind ist die ländliche Fortbildungsschule; sie hat zurzeit noch mit vielen Schwierigkeiten zu ringen. In erster Linie steht hier sehr häufig der Mangel an Interesse und Verständnis für die Bildung beim Landvolk; es sieht oft die Fortbildungsschule da, wo sie obligatorisch eingeführt ist, als ein notwendiges Übel an. Es läßt sich aber auch nicht leugnen, daß mancher Lehrer es nicht versteht, zur Beseitigung dieses Mangels etwas beizutragen; er beherrscht nicht immer den Stoff und weiß infolgedessen nicht das nötige Interesse für denselben zu wecken. Der Lehrer in der ländlichen Fortbildungsschule muß innig vertraut sein mit dem Beruf seiner Schüler, damit er die Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffes demselben anpassen kann; nur wenn das ihm möglich ist, sieht auch der

Landbewohner im Laufe der Zeit ein, daß die Fortbildungsschule nötig und nützlich ist. Dann werden auch die Schulmänner und andere Männer aus gebildeten Kreisen, welche jetzt noch Gegner der Fortbildungsschule sind, dieselbe anders beurteilen; allerdings die Feinde der Volksbildung kann man nicht belehren und nicht bekehren. Aber auch das Unterrichtsverfahren, die Lehrform, darf in der Fortbildungsschule nicht dieselbe sein wie in der Volksschule; der Lehrer hat ja hier keine Kinder mehr vor sich, sondern Jünglinge und Jungfrauen. Vor allen Dingen soll der Unterricht in der Fortbildungsschule noch weniger wie der in der Volksschule ein für die Prüfung berechnetes Wissen zum Ziele haben; er soll vielmehr anregen, Probleme zu lösen, die für die Schüler von Wert sind. Die Kunst des Lehrers ist es, solche Probleme auffinden zu lassen, Interesse dafür zu wecken und die Lösung unbemerkt in die richtigen Bahnen zu lenken.

Gerade in dem führenden Staate Deutschlands, in Preußen, ist die Fortbildungsschule nicht einheitlich geregelt nach Gesetzlichkeit der Einrichtung und Verpflichtung der pekuniären Unterstützung; die obligatorische Fortbildungsschule im ganzen Staat ist immer noch ein frommer Wunsch. Auffallend ist noch die Tatsache, daß die Fortbildungsschule in Preußen nicht dem Kultusministerium unterstellt ist; der Handelsminister hat die gewerblichen und kaufmännischen, der Landwirtschaftsminister die ländlichen Fortbildungsschulen unter seiner Verwaltung. Daraus geht nun allerdings unzweideutig hervor, daß die preußische Fortbildungsschule eine Berufsschule ist. Es ist erfreulich, daß die Staatsregierung das Bestreben hat, das Fortbildungsschulwesen kräftig zu fördern; das zeigt sich auch im verflossenen Jahre in der Erhöhung der Zuschüsse zur Errichtung und Erhaltung der Fortbildungsschulen. „Das ländliche Fortbildungsschulwesen," sagt Fr. Wolgast (Zeitschrift für das gesamte Fortbildungsschulwesen in Preußen), „steht gegenüber den gewerblichen und kaufmännischen gewaltig zurück. Gründe dieser Erscheinung sind u. a.: Verkennung der Notwendigkeit, Gleichgiltigkeit der betreffenden Kreise, Mangel an geeigneten Lehrkräften, finanzielle Schwierigkeiten. Es scheint, als ob die Haupthindernisse hinweggeräumt werden sollen. Jedenfalls zeigt die Staatsregierung den besten Willen dazu, und die Parteien des Landtages wetteifern in dem Bekenntnis, wie notwendig ihnen die ländliche Fortbildungsschule erscheint. Das Ministerium legt einen Gesetzentwurf vor, der die Verpflichtung zum Besuche ländlicher Fortbildungsschulen in der Provinz Hessen-Nassau ausspricht. Sofort erklären Vertreter verschiedener Parteien wie verschiedener Provinzen, die Ausdehnung des Gesetzes auf weitere Kreise, auf den Staat, sei nötig. Wir werden also hoffen dürfen, daß die Entwicklung des ländlichen Fortbildungsschulwesens in der nächsten Zukunft eine wesentlich beschleunigtere sein wird." Während 1882 in Preußen 559 Fortbildungsschulen mit 9288 Schülern bestanden, waren 1902 1427 Fortbildungsschulen mit 20 755 Schülern vorhanden; die ländlichen Fortbildungsschulen haben sich also langsam, aber stetig entwickelt. Anfangs 1904 ging dem preußischen Landtage der Entwurf eines Gesetzes betreffend die Verpflichtung zum Besuche ländlicher Fortbildungsschulen in der Provinz Hessen-Nassau zu; er lautet: „Durch statutarische Bestimmung einer Gemeinde kann für die aus der Volksschule entlassenen unter 18 Jahre alten männlichen Personen für das Winterhalbjahr die Verpflichtung zum Besuche einer ländlichen Fortbildungsschule begründet werden. Auf demselben Wege können die zur Durchführung dieser Verpflichtung erforderlichen Bestimmungen getroffen werden. Insbesondere können durch statutarische

Bestimmungen die zur Sicherung eines regelmäßigen Schulbesuchs den Schulpflichtigen sowie deren Eltern, Vormündern und Arbeitgebern obliegenden Verpflichtungen bestimmt und diejenigen Vorschriften erlassen werden, durch welche die Ordnung in der Fortbildungsschule und ein gebührliches Verhalten der Schüler gesichert wird. Von der durch statutarische Bestimmung begründeten Verpflichtung zum Besuch einer Fortbildungsschule sind diejenigen befreit, welche eine Innungs- oder eine untere Fachschule besuchen, sofern der Unterricht von der höheren Verwaltungsbehörde als ein ausreichender Ersatz des allgemeinen Fortbildungsunterrichts anerkannt wird. An Sonntagen darf während der Stunden des Hauptgottesdienstes Unterricht nicht erteilt werden. Die Arbeitgeber sind verpflichtet, ihren Arbeitern unter 18 Jahren, welche eine ländliche Fortbildungsschule besuchen, hierzu die erforderlichenfalls vom Kreislandrat festzusetzende Zeit zu gewähren. Mit Geldstrafe bis zu 20 Mark und im Unvermögensfalle bis zu 3 Tagen Haft für jeden Fall wird bestraft, wer den erlassenen statutarischen Bestimmungen zuwiderhandelt." „Die Erfahrungen in Hessen-Nassau führten zu dem Beschlusse des Landesökonomiekollegiums, die Herren Minister zu bitten, den Lehrplan der ländlichen Fortbildungsschule umzugestalten; die wichtigsten Forderungen waren: Der Unterricht soll den praktischen Bedürfnissen der kleinen Landwirte entsprechen und in allen Unterrichtsfächern darauf Rücksicht nehmen, daß die Schüler bereits in der Landwirtschaft tätig sind und daß denselben für diesen Beruf nützliche Kenntnisse vermittelt werden sollen. Obligatorische Unterrichtsgegenstände sind: Religion, Deutsch, Rechnen nebst Anleitung zu einer Buchführung einfachster Art und Naturkunde. Wenn auch an den Elementarunterricht anzuknüpfen ist, so soll doch die bloße Wiederholung des darin zu Erlernenden ausgeschlossen, vielmehr neuer, auf das praktische Bedürfnis junger Landwirte bezüglicher Lehrstoff geboten werden. Unterricht in den Anfangsgründen landwirtschaftlicher Fächer ist wünschenswert, jedoch nur zulässig, wo der betreffende Schulvorstand sich davon überzeugt hat, daß die Lehrkraft hierzu genügende Kenntnisse besitzt" (Dennert, Der Gesetzentwurf usw. [Zeitschrift f. d. ges. Fortbildungsschulwesen]). Um die Lehrer zur Erteilung des Unterrichts in der Landwirtschaft tüchtig zu machen, wurden an den preußischen Landwirtschaftsschulen 10 wöchige Kurse für Volksschullehrer abgehalten.

Der Minister für Handel und Gewerbe hat 1904 eine Bestimmung über die Unterrichtszeit der Fortbildungsschule erlassen; sie lautet: „In den Fortbildungsschulen der meisten kleineren und einer Anzahl größerer Städte besteht die Übung, den Unterricht in den späten Abendstunden, vielfach sogar von 8 bis 10 Uhr abzuhalten. Mein Herr Amtsvorgänger hat dem bereits durch den Erlaß vom 3. Februar 1900 (E. 148) entgegenzuwirken gesucht und bestimmt, daß der Unterricht möglichst innerhalb der Tagesstunden, keinesfalls aber später als 9 Uhr abends stattfinden solle. Abgesehen davon, daß dieser Erlaß nicht überall den wünschenswerten Erfolg gehabt hat, haben mich die seitdem gesammelten Erfahrungen veranlaßt, in neueren Erlassen noch weiter zu gehen und den Grundsatz aufzustellen, daß der Unterricht an den obligatorischen Fortbildungsschulen während der Tagesstunden der Werktage stattfinden und nicht nach 8 Uhr abends schließen soll. Gegenvorstellungen von verschiedenen Seiten geben mir Anlaß, meine grundsätzliche Stellung zu der vorliegenden Frage allgemein klar zu legen. Die Fortbildungsschule hat die Aufgabe, in Ergänzung der praktischen Lehre der gewerblichen Jugend

die für ihren Beruf notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu übermitteln und sie zu tüchtigen Menschen und Staatsbürgern zu erziehen. Sie muß, um diese Aufgabe erfüllen zu können, von ihren Schülern ein um so größeres Maß geistiger Frische und ernster Arbeit in der Klasse verlangen, als die verfügbare Unterrichtszeit sehr beschränkt ist und Forderungen an den häuslichen Fleiß der Schüler in den meisten Fällen sich nicht stellen lassen. Diesen Ansprüchen zu genügen, sind junge Leute, die im Alter der Entwicklung und meist vom frühen Morgen an in angestrengter Tätigkeit stehen, abends kaum noch imstande. Bei der späten Lage der Unterrichtsstunden ist daher der Erfolg des Fortbildungsunterrichtes und damit die nützliche Verwendung der dafür aufgewandten Geldmittel geradezu in Frage gestellt. Dies Bedenken muß um so schwerer wiegen, als sich auch gegen die körperliche Überanstrengung der jungen Leute ernste Bedenken erheben. Hierzu kommt schließlich noch, daß Fortbildungsschüler bei spätem Schlusse des Unterrichtes erfahrungsgemäß leicht geneigt sind, sich herumzutreiben und Ausschreitungen zu begehen. Ich lege ferner Gewicht darauf, daß der Sonntag vom Zwangsunterrichte frei bleibe. Der Sonntag gehört der Erbauung, dem Familienleben, der Erholung und freier Arbeit, nicht dem Schulzwange. Vereinzelt ist mir die Auffassung begegnet, die Erteilung des pflichtmäßigen Fortbildungsunterrichtes in den Abend- und Sonntagsstunden empfehle sich deshalb, weil die jungen Leute durch den Aufenthalt in der Schule an der unrichtigen Verwendung ihrer freien Zeit gehindert würden. Ich kann diese Auffassung der Aufgabe des Fortbildungsunterrichts nicht billigen und verspreche mir keinen Erfolg von dem bloßen Absperren von der Straße und dem Wirtshause, das außerdem nur für wenige Stunden durchführbar ist. Eine Veredelung der Lebensführung der jugendlichen gewerblichen Arbeiter, die im Interesse des Gewerbes und des Staats dringend wünschenswert ist, kann nur erreicht werden durch Hebung der geistigen und sittlichen Bildung. Zu diesem Zweck empfiehlt es sich, durch Einrichtung von Lehrlingsheimen mit Leseräumen, durch Veranstaltung von Vorträgen, gemeinsamen Ausflügen und Spielen die jungen Leute, denen oft der Familienanschluß fehlt, in ihren Erholungsstunden in freundschaftliche Berührung mit gebildeten Menschen zu bringen, sie zu verständiger Benutzung ihrer freien Zeit anzuleiten und ihnen Gelegenheit zu anständigen und gesunden Vergnügungen zu geben. Derartige Veranstaltungen werden in vielen Fällen zweckmäßig in irgend eine Verbindung mit der Fortbildungsschule zu bringen sein, wobei jedoch selbstverständlich jeglicher Zwang auszuschließen ist. In meiner Überzeugung, daß die Verlegung des Unterrichts der Pflichtfortbildungsschule auf die Tagesstunden der Werktage, wie sie beispielsweise im Großherzogtum Baden bereits durchgeführt ist, auch für Preußen nicht eine Schädigung, sondern eine Hebung des Gewerbes bedeutet, bin ich bestärkt worden durch die bisher gemachten Erfahrungen, sowie durch die Beschlüsse einer Reihe angesehener gewerblicher und kaufmännischer Körperschaften, wie beispielsweise des vierten Deutschen Handwerkskammertags, der Ältesten der Kaufmannschaft von Berlin, des Deutschen Verbandes kaufmännischer Vereine des Deutschnationalen Handlungsgehilfen-Verbandes und des Verbandes katholischer kaufmännischer Vereine Deutschlands. Den Schwierigkeiten, die sich einer allgemeinen Durchführung meiner Forderungen entgegenstellen, will ich so weit Rechnung tragen, daß ich dort, wo örtliche Verhältnisse, insbesondere das Fehlen gut beleuchteter Zeichenräume oder ein starker freiwilliger Besuch der Pflichtklassen aus

benachbarten Ortschaften eine sofortige Verlegung des gesamten Unterrichtes auf die Tagesstunden der Werktage erschweren, gestatten will, den Zeichenunterricht zunächst noch am Sonntage zu erteilen, wobei aber jedenfalls die Stunden des Hauptgottesdienstes und die Nachmittage frei zu lassen sind. Weitere Rechnung vermag ich den erhobenen Einwendungen nicht zu tragen und ersuche Sie, unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der einzelnen Gewerbe und möglichst im Zusammenwirken mit Handels- und Handwerkskammern, Innungen, kaufmännischen und gewerblichen Vereinen bei passender Gelegenheit energisch auf Abstellung des pflichtmäßigen Abends- und Sonntagsunterrichtes an den Fortbildungsschulen Ihres Bezirks hinzuwirken. Neuen Schulen ist nur dann ein Staatszuschuß in Aussicht zu stellen, wenn diesen meinen Anforderungen entsprochen wird. Indem ich mir vorbehalte, später über das Ergebnis dieses Erlasses Bericht zu erfordern, bemerke ich noch ausdrücklich, daß sich das Vorstehende nur auf den verbindlichen, nicht aber auf den freiwilligen Unterricht bezieht."

„Von einer stetigen Entwicklung, schreibt die ‚Allg. deutsche Lehrerztg.', kann man noch nicht reden. Noch herrscht unsicheres Probieren; es fehlt an dem nachhaltigen Interesse der beteiligten Bevölkerung und Gemeinden, welches überall das Bestehen einmal errichteter Fortbildungsschulen sicherte. Alljährlich gehen ältere Schulen ein, während Neugründungen an anderen Orten an ihre Stelle treten. Nur in wenigen Teilen der Monarchie hat sich ein dauernder Bestand bereits entwickelt. Im Jahre 1882 gab es im ganzen Staate 559 ländliche Fortbildungsschulen mit 9288 Schülern; vier Jahre später war die Zahl der Schulen auf 338, die der Schüler auf 5768 gesunken. Ein Steigen ohne Rückschlag fand von 1896 an statt. Seit diesem Jahre wuchs die Zahl der Schulen von 875 mit 13317 Schülern auf 1421 mit 20666 Schülern im Jahre 1902. Im Jahre 1897 richtete man 6 Fortbildungsschulen mit versuchsweiser Ausgestaltung des fachlichen Unterrichts ein und steigerte die Zahl dieser Schulen im nächsten Jahre auf 38. Aber der Versuch hat sich nicht bewährt. Eine Schule nach der anderen ging wieder ein, und gegenwärtig bestehen nur noch 6 derartige Schulen im Kreise Rybnik, Regierungsbezirk Oppeln. Den Unterricht an diesen fachlich ausgestalteten Fortbildungsschulen erteilten fachlich gebildete Wanderlehrer und Volksschullehrer. Aber für die Stelle des Wanderlehrers fanden sich immer nur jugendliche, noch nicht erprobte Kräfte, die nur bestrebt waren, bald eine angenehmere und bessere Stellung zu erhalten. Weiter unterlag bei den großen Entfernungen der Schulorte voneinander der Unterrichtsbetrieb im Winter mancherlei Störungen, auch bildete sich zwischen Wanderlehrer und Volksschullehrer nicht immer das notwendige Einvernehmen. Im Kreise Rybnik findet dagegen ein Fachlehrer Verwendung, der im übrigen seine feste Stellung an einer bestehenden Ackerbauschule hat. Von den ländlichen Fortbildungsschulen zu unterscheiden sind die landwirtschaftlichen Winterschulen, 118 an der Zahl, und die Ackerbauschulen, deren Preußen 20 mit zusammen 4929 Schülern zählt. Ein Vergleich mit den gewerblichen, kaufmännischen, Innungs- und Vereinsschulen, welche als Fortbildungsschulen anzusehen sind, gibt folgendes Bild. Es bestanden:

Gewerbl. usw. Fortbildungsschulen		mit Schülern	ländl. Fortbildungsschulen (ohne Versuchsschulen)		mit Schülern
1894/95	1190	124 424	1896/97	875	13 317
1902	1684	203 250	1902	1421	20 666

Es bedeutet das eine Vermehrung

bei den gewerblichen Schulen im Durchschnitt jährlich um 4,6%, bei den Schülern um 7,0%,

bei den ländlichen Schulen bezw. Schülern im Durchschnitt jährlich um 8,9% bezw. 7,9%. Die Verteilung der ländlichen Fortbildungsschulen auf die einzelnen Provinzen und Bezirke ist eine sehr ungleichmäßige. Die Provinz Brandenburg hat keine ländliche Fortbildungsschule, dagegen die Rheinprovinz 236, Hessen-Nassau 280 und Hannover 282 Schulen. Die ländlichen Fortbildungsschulen dieser 3 Provinzen machen zusammen 58% des Gesamtbestandes aus. Die meisten Schulen zählt der Bezirk Wiesbaden, nämlich 202, dann folgen Schleswig mit 150 und Osnabrück mit 142 Schulen.

Für den Regierungsbezirk Wiesbaden besteht ein sehr ausführlicher Normalplan, welcher der Denkschrift beigegeben ist, und eine Fortbildungsschule mit nur einem Lehrer und einer Unterrichtszeit von drei Wintern mit wöchentlich 4 Stunden, die auf 2 Abende verteilt sind, voraussetzt. In bezug auf die Schüler ist angenommen, daß ein Teil derselben Landwirtschaft betreibt, ein anderer Teil nicht. Beide Abteilungen werden, wo es möglich ist, gemeinsam unterrichtet (z. B. in der Wirtschafts- und Gesetzeskunde), wo nicht, getrennt, so daß die eine Abteilung schriftlich beschäftigt ist, während die andere mündlich unterrichtet wird. Es wird folgende Verteilung des Lehrstoffes empfohlen:

I. Abteilung.	II. Abteilung.
Erster Winter.	
Der Landmann und seine Pflanzen, d. h. Lebensvorgänge der Pflanzen und Anforderungen derselben an Ernährung und Pflege, mit hierauf bezüglichen Lesestücken, Diktaten, Ausarbeitungen und Rechenaufgaben.	Raumlehre geradlinig begrenzter Flächen und Körper, mit hierauf bezüglichen Zeichnungen, Berechnungen, Diktaten und schriftlichen Ausarbeitungen. Lesestücke naturkundlichen oder religiös-sittlichen Inhalts, sowie solche, deren Inhalt der vaterländischen Geschichte entnommen ist.
Zweiter Winter.	
Der Landmann und seine Tiere, d. h. Lebensvorgänge usw. (siehe oben).	Raumlehre kreisförmig begrenzter Flächen und Körper mit hierauf bezüglichen Zeichnungen usw. (wie oben).
Dritter Winter.	
Der Landmann (Handwerker, Arbeiter) als Mensch unter Menschen, d. h. Wirtschafts- und Gesetzeskunde, mit hierauf bezüglichen Lesestücken, Diktaten, Ausarbeitungen und Rechenaufgaben.	

b) Innere Organisation.

Die Schulgesundheitspflege ist, abgesehen von einzelnen Betrachtungen schulhygienischen Inhaltes, erst seit dem Jahre 1836, in welchem Lorinser seine Abhandlung „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" veröffentlichte, Gegenstand eingehender Erörterung geworden; in erster Linie waren es Mediziner, später auch Schulmänner, die sich mit der Sache beschäftigten. In der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts ist die Schulgesundheitspflege wie die körperliche Erziehung in den Vordergrund der Betrachtung gerückt; der allgemeine deutsche Verein für Schulgesundheitspflege beschäftigt sich ausschließlich mit diesen Fragen. Im verflossenen Jahre hat sogar auf Anregung dieses Vereins und der ausländischen Vereine in Nürnberg ein internationaler Kongreß für

Schulhygiene stattgefunden. Allerdings liegt nun die Gefahr nahe, daß man die körperliche Erziehung einseitig auffaßt und infolgedessen zu unberechtigten Forderungen kommt; die Schule soll Menschen und keine Soldaten heranbilden, sie darf also auch hinsichtlich der körperlichen Erziehung gewisse Grenzen nicht überschreiten und muß der körperlichen Erziehung die rechte Stelle in der allseitigen Erziehung des Menschen anweisen. Die körperliche Erziehung muß in organischem Zusammenhang mit der geistigen und sittlich-ästhetischen stehen; sie muß die körperlichen Organe stärken und üben, die geistige Frische und Empfänglichkeit fördern und Gefühls- und Willensvermögen bilden. Wenn der Mensch seine Lebensaufgabe erfüllen soll, so muß er gesund sein; gesund ist er aber, wenn der Zustand seines Körpers und Geistes derartig ist, daß alle Tätigkeiten regelrecht verlaufen und dadurch die jedem Menschen von Natur zukommende Leistungsfähigkeit vollauf vorhanden ist.

Was die Gesundheitsverhältnisse der Schulhäuser anlangt, so läßt zunächst die Belichtung der Schulzimmer noch viel zu wünschen übrig; es finden sich noch Tiefklassen, in denen die Schüler auf manchen Plätzen kein Stück des Himmels sehen können. Künstliche Beleuchtung findet sich in Volksschulen meist nur für den Fortbildungsschulunterricht; offene Gasflammen, welche wegen ihrer Unstetigkeit beim Arbeiten schädlich sind, findet man leider noch immer. Auch der Fußboden läßt hier gar oft noch zu wünschen übrig; vor allen Dingen müßten Spalten und Rillen beseitigt werden, weil sie als Staubansammlungsstätten Siedlungsorte für Mikroorganismen aller Art sind. Unter den staubbindenden Ölen verdient nach den gemachten Erfahrungen das Dustleß-Öl den Vorzug; der Nachteil liegt darin, daß es den Fußboden glatt macht, was besonders für Turnhallen mit Gefahren verbunden ist. Die Kleiderablage findet noch häufig in den Schulräumen statt; Staub, Riechstoffe, Mikroorganismen und Feuchtigkeit werden so in die Räume hineingebracht. Die Herren Prof. Dr. Blasius und Stadtbaumeister Osterloh stellten als Referenten auf dem I. internationalen Kongreß für Schulhygiene (1904) bezüglich der Hygiene der Schulgebäude folgende Leitsätze auf: 1. Der Bauplatz des Schulhauses muß möglichst im Mittelpunkte des Schulbezirks liegen. Derselbe soll eine freie und ruhige, nicht durch Straßenlärm und geräuschvolle oder raucherzeugende Gewerbebetriebe gestörte Lage haben und eine zweckmäßige Anordnung der Gebäude derart gestatten, daß die Unterrichtszimmer nach den Himmelsrichtungen richtig angelegt und in ausgiebigster Weise mit guter Luft und Licht versorgt werden können. Die Größe des Bauplatzes muß so gewählt werden, daß neben dem Schulhause ein genügend großer, für Turn- und Spielzwecke geeigneter Schulhof (für jedes Kind mindestens 2—3 qm) hergerichtet werden kann. Der Bauplatz muß hochwasserfrei sein und einen guten, nicht durch organische Stoffe verunreinigten Baugrund (am besten ist festes Gestein, trockener grobkörniger Sand- oder Kiesboden) haben. Der höchste Grundwasserstand muß mindestens 0,50 m unter dem Fußboden des Kellers bleiben. 2. Die Schulgebäude sind in hygienischer Beziehung am zweckmäßigsten nach dem Pavillonsystem mit Einzelgebäuden für je 2 Klassen, die um einen gemeinschaftlichen Spielplatz zu gruppieren sind, zu stellen. Bei Errichtung von Zentralbauten nach dem Korridorsystem, welches bei teurem Baugrund wohl in erster Linie in Frage kommt, soll die Anzahl der Hauptgeschoße nicht mehr als 3 betragen. Die Stellung des Schulhauses ist so zu wählen, daß alle Klassenzimmer von gegenüberliegenden oder Nachbargebäuden einen genügend großen Abstand

erhalten und der Einwirkung des Sonnenlichtes nicht ganz entzogen sind. Am geeignetsten erscheint eine Lage (nach SSO. oder WSW.), bei welcher die Schulzimmer nur vor oder nach dem Unterricht von der Sonne bestrahlt werden. Bei ganz freier Lage ist auch die herrschende Windrichtung mit zu berücksichtigen. Die Flurgänge sollen hell, luftig und genügend breit (3—4 m) sein. Es empfiehlt sich daher, die Klassenzimmer einreihig (auf einer Seite des Gebäudes liegend) anzuordnen, oder aber wenigstens ein gemischtes System, mit Seiten- und Mittelkorridoren, zu wählen. Die Flurgänge können, falls dieselben genügend breit und mit Lüftungseinrichtungen versehen sind, mit zur Aufbewahrung der Überkleider, Kopfbedeckungen und Regenschirme der Kinder benutzt werden. Besser ist allerdings die Herrichtung besonderer Kleiderablagen neben den Klassenzimmern oder in offener Verbindung mit den Flurgängen. Eingänge und Treppen sind in genügender Zahl und Breite vorzusehen. Die am Schulhofe liegenden Eingänge sind zweckmäßig mit Schutzdächern zu versehen bezw. unter Vorhallen anzuordnen; unbedeckte Freitreppen sind zu vermeiden. Zwischen den Eingängen, Treppenhäusern und den Korridoren sind Windfangtüren anzubringen. Sämtliche Türen des Schulhauses sollen nach außen aufgehen, um eine rasche Entleerung desselben zu ermöglichen. Die Schuldienerwohnung soll tunlichst außerhalb des Schulhauses liegen; unbedingt ist aber eine Abtrennung der Wohnung und die Herstellung eines gesonderten Zuganges zu derselben zu fordern. 3. Bei der Auswahl der Baustoffe und bei der Bestimmung über die Konstruktion der Schulgebäude ist in erster Linie auf Dauerhaftigkeit und Schutz gegen Feuersgefahr Bedacht zu nehmen. Im allgemeinen ist der Massivbau — bei Verwendung eines guten Steinmaterials und eines möglichst schnell erhärtenden Mörtels — dem Holz- oder Fachwerksbau vorzuziehen. Grund- und Erdfeuchtigkeit, sowie Grundluft sind durch geeignete Vorkehrungen — Betonfundamente, Asphaltisolierung, Isolierschichten, Anstrich der Außenseiten der Grund- bezw. Kellermauern mit Gudron, Herrichtung von Luftgruben — abzuhalten. Das Schulhaus ist zweckmäßig in ganzer Ausdehnung zu unterkellern. Die Außenwände, welche aus festen, porösen, für Luft durchgängigen Materialien herzustellen sind, sollen den Witterungseinflüssen widerstehen, um durchlässig für Feuchtigkeit und wärmehaltend sein. Die Decken und Zwischenwände der Klassen sind so zu konstruieren, daß keine störende Schallübertragung stattfindet. Die Fußböden derselben sollen glatt und fugenlos sein. Die Treppen sind in durchaus solider und feuersicherer Konstruktion, genügend breit (für kleinere Schulen 1,50 m, für größere mindestens 2,0 m) und sanft ansteigend anzulegen. Die Stufen sind zweckmäßig mit Linoleum zu belegen. Gewundene Treppen sind zu vermeiden. Zur Eindeckung der Dächer sind feuersichere Materialien — luftdurchlässige Ziegel, Schiefer und dergl., jedoch keine Metalle — zu verwenden. Die Anbringung von Blitzableitern ist zu fordern. Dieselben sind jedoch regelmäßig und in nicht zu langen Zwischenräumen zu prüfen und in ordnungsmäßigem Zustande zu erhalten. Für eine gute Abführung des Tagwassers ist Sorge zu tragen. Das Schulhaus darf erst nach vollkommener Austrocknung (mindestens aber auf 1 Prozent Wassergehalt des Mörtels) bezogen werden; es ist daher tunlichst eine zweijährige Bauzeit vorzusehen. In angemessenen Zeiträumen sind Besichtigungen der Schulgebäude in bezug auf ihre bauliche Unterhaltung und Instandsetzung vorzunehmen. In künstlerischer Beziehung ist zu fordern, daß das Schulhaus — bei tunlichster Einfachheit und vollkommener Zweckmäßigkeit aller

Teile desselben — sowohl durch seine äußere Gestaltung als auch durch eine harmonische und stimmungsvolle Ausbildung der Innenräume auf das Gemüt des Kindes einen nachhaltigen, belebenden Eindruck hervorzurufen vermag. Besonders ist auf den Wert frischer und fröhlicher Farben in den Schulzimmern und ein für den kindlichen Sinn verständliche und faßbare Ausschmückung der letzteren hinzuweisen. 4. Die Schulzimmer sollen höchstens für 50—54 Schüler eingerichtet werden und zwar als Langklassen von etwa 9,0 m Länge, 6,40 bis höchstens 7,0 m Tiefe und 4,0—4,20 m lichter Höhe, so daß auf jeden Schüler etwa 1,0 qm Bodenfläche und 4—5 kbm Luftraum entfallen. 5. Die Klassenzimmer sind nur an einer Seite mit Fenstern zu versehen; die Schulbänke müssen so aufgestellt werden, daß die Schüler das Licht von der linken Seite erhalten. Die Fensteröffnungen, deren Gesamtfläche mindestens $^1/_5$ der Fußbodenfläche betragen soll, sind auf der ganzen Längswand in gleichmäßiger Verteilung — unter tunlichster Beschränkung der Zwischenpfeiler — anzubringen, sollen möglichst bis nahe an die Decke reichen und oberhalb geradlinig oder flachbogig, nicht rund- oder spitzbogig, abgeschlossen werden. Die Brüstung der Fenster ist wenigstens 1,0 m, besser aber 1,20—1,30 m hoch anzunehmen. Das Rahmenwerk der Fenster ist möglichst schmal herzustellen. Die unteren Flügel der Fenster müssen leicht zu öffnen und in jeder Stellung festzustellen sein. Im oberen Teile der Fenster sind Kippflügel anzubringen. Doppel- oder Winterfenster sind nicht zu empfehlen, da sie die Erhellung und natürliche Lüftung der Schulzimmer beeinträchtigen. Zum Schutz gegen die direkten Sonnenstrahlen sind innen Zugvorhänge aus weißer, dichter Leinwand anzubringen. In besonderen Fällen wird eine Beschattung der Fenster durch außen angebrachte Zug-Jalousien aus schmalen Brettchen oder durchscheinendem Stoff erforderlich sein. Vorteilhaft für die Kühlhaltung der nach Süden belegenen Klassenzimmer ist auch eine Anpflanzung von — nur im Sommer grünenden Klettergewächsen. Oberlicht ist für die in das oberste Geschoß zu legenden Zeichen- oder Handarbeitsklassen als zweckmäßig zu bezeichnen. 6. Die etwa erforderliche künstliche Beleuchtung der Schulzimmer ist so einzurichten, daß auf jedem Platze eine genügende und gleichmäßige Erhellung, ohne Blendung und Bildung von Schlagschatten stattfindet. Die indirekte elektrische Beleuchtung entspricht diesen Forderungen am besten und hat gegenüber der Gasbeleuchtung noch den Vorzug, daß dieselbe keine Verschlechterung der Luft durch Oxydationsprodukte herbeiführt, wenig Wärme und keine strahlende Hitze entwickelt. 7. Die Unterschicht der Decke ist eben und glatt herzustellen und weiß oder ganz hell getönt mit Leim- oder Kalkfarbe zu streichen. Die Wände sind glatt zu verputzen, im untern Teile — etwa 1,50 m hoch — mit einer schlichten ebenen Holzverkleidung oder einem festen, mit Öl- oder Emailfarben zu streichenden Zementputze und dergl. zum Schutze gegen Beschädigungen zu versehen und oben mit einer nicht blendenden hellen, am besten lichtgrünen Leimfarbe zu streichen. Der Fußboden ist mit Linoleum (auf Gipsestrich) oder einem ähnlichen Stoffe glatt und fugenlos zu belegen. Falls Holz zur Verwendung kommen soll, sind Riemen- oder Parketböden aus harten und trockenen Eichen- oder Buchenholz herzustellen, welche in angemessenen Zwischenräumen mit einem staubbindenden Öle einzureiben sind. Zur Verhütung von Schmutzwinkeln empfiehlt sich die Anbringung von Viertelhohlkehlen in den Ecken zwischen Fußboden und Wänden, bezw. eine voutenartige Verbindung der letzteren miteinander. 8. Jedes Schulzimmer ist mit einer Heiz-

vorrichtung zu versehen, durch welche bei jeder Außentemperatur eine möglichst gleichmäßige Wärme von 18—19° C. erhalten werden kann, ohne daß eine Verschlechterung der Zimmerluft eintritt. Die Heizung muß daher leicht und sicher zu regeln sein, darf die Kinder nicht durch Wärmeausstrahlung belästigen und keine Verunreinigung des Zimmers herbeiführen. Bei einer örtlichen Heizung — durch Öfen — sind diese Forderungen schwer zu erfüllen; außerdem ist mittels derselben eine ausgiebige Lüftung kaum zu bewerkstelligen. Es ist daher tunlichst auf Anlage einer Sammel- oder Zentralheizung Bedacht zu nehmen. Unter den verschiedenen Systemen der letzteren nimmt die Luftheizung — bei sorgfältigster und sachgemäßer Ausführung aller Teile der Anlage — eine bevorzugte Stelle ein, da dieselbe einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Heizung und Lüftung gewährleistet. Die außerdem noch in Frage kommenden verschiedenen Arten der Wasser- und Dampfheizung erfordern die Herrichtung einer besonderen Lüftungsanlage. Die bei diesen Heizsystemen in den Schulzimmern herzurichtenden Heizkörper sind zweckmäßig an der Fensterwand anzubringen. Eine etwa erforderliche Ummantelung derselben muß behufs bequemer Reinigung der Heizkörper leicht zu entfernen sein. Jedes Schulzimmer ist in ausgiebigster Weise mit Lüftungseinrichtungen zu versehen, um die gasförmigen Stoffwechselprodukte der Insassen — bezw. die Oxydationsprodukte der Beleuchtungskörper — zu entfernen und durch eine frische Luft zu ersetzen. Letztere ist genügend vorzuwärmen, durch Wasserzerstäubung — bis zu 45% der vollkommenen Sättigung — zu befeuchten und in solcher Menge einzuführen, daß in der Stunde eine dreimalige Lufterneuerung eintritt. Die Luftentnahmestellen sind möglichst staubfrei anzulegen; die Luftklammern müssen behufs gründlicher Reinigung zugänglich und mit den erforderlichen Filtereinrichtungen versehen sein. Ebenso sind die Luftwege (Kanäle) möglichst glatt und so herzurichten, daß eine leichte Reinigung derselben möglich ist. Die zur Abführung der verdorbenen Luft dienenden Kanäle sind in den Mittelmauern anzuordnen, auf dem Dachboden mittels besonderer Sammelkanäle zusammen zu ziehen und an einen Abzugsschlot anzuschließen, welcher behufs Beförderung der Luftbewegung zweckmäßig um das an dieser Stelle aus Gußeisen herzustellende Rauchrohr anzuordnen ist. Die Herrichtung einer besonderen Drucklüftungs- oder einer Absaugungs-Heizanlage — für die wärmere Jahreszeit — ist zu empfehlen. Die Lüftung der Schulzimmer ist durch das Öffnen der Fenster und Türen in den Zwischenpausen zu unterstützen. Für eine sachgemäße Überwachung des Betriebes der Heiz- und Lüftungsanlagen ist Sorge zu tragen. 9. Die Schulbänke müssen der Größe der Kinder entsprechend sein und eine ungezwungene, richtige Körperhaltung ermöglichen. Für jede Klasse sind 3 verschiedene Bankgrößen vorzusehen. Die Schulbänke sollen zweisitzig sein und eine feste Minusdistanz haben, so daß der Schüler ohne Störung seiner Mitschüler, seinen Platz verlassen und einnehmen, auch bequem ein- und austreten kann. Die Schulbänke sollen einfach, dauerhaft und fest konstruiert sein, auch keine vorspringenden scharfen Ecken und Kanten haben, an denen die Kinder sich beschädigen können. Die Tischplatten sollen eine schwache Neigung und eine auch für den Lehrer zweckmäßige Höhenlage haben. Die hierdurch bedingte Anbringung von Fußbrettern — mit Längsrillen zur Ablagerung des Staubes — ist als sehr zweckmäßig zu bezeichnen. Die Schulbänke müssen eine bequeme Freilegung des Fußbodens zu Zwecken der Reinigung des letzteren gestatten. 10. Die Turnhalle muß geräumig — etwa 20 m lang, 11 m

breit, 5—7 m hoch — luftig, hell, heizbar und außerdem so eingerichtet sein, daß dieselbe möglichst staubfrei gehalten werden kann. Die Fenster sind zweckmäßig so einzurichten, daß der untere Teil derselben nach oben bewegt werden kann, um der Luft möglichst freien Zutritt zu verschaffen. Der Fußboden ist fugenlos, mit Linoleumbeleg versehen, herzustellen. Die Wände sind am unteren Teile mit einer ebenen Holzbekleidung zu versehen. Zum Niederschlagen des Staubes ist zweckmäßig an der Decke eine Spreuvorrichtung für Wasser anzubringen. Die Turngeräte müssen leicht zu beseitigen sein — verschiebbare Reckpfeiler. — Eine regelmäßige Prüfung derselben ist erforderlich. Für Herrichtung einer Vorhalle und eines Geräteraumes ist Sorge zu tragen. Neben der Turnhalle ist ein Sprunggraben herzurichten; ebenso ist auf die Aufstellung einiger Turngeräte im Freien Bedacht zu nehmen. Wenn irgend tunlich, ist die Turnhalle mit dem Schulhause in unmittelbare Verbindung zu bringen, damit dieselbe auch bei schlechtem Wetter als Erholungsraum in den Pausen benützt werden kann. 11. Die Aborte sind, wenn Anschluß an Wasserleitung und Kanalisation vorhanden, im Schulhause oder in unmittelbarer Nähe desselben als Wasserklosets anzulegen und zwar in mit guter Entlüftung und Beleuchtung versehenen Räumen derart, daß keine üblen Gerüche in die Schulkorridore dringen können. Wenn kein Kanalanschluß vorhanden, sind besondere Abortgebäude auf dem Spielplatze zu errichten und mit Torfstreueinrichtung zu versehen. Die Pissoire sind zweckmäßig mit Torfeinrichtung und Ölsyphons herzustellen. Für ausreichende Waschgelegenheiten — am besten durch dauernd laufende Wasserhähne — und Handtücher ist Sorge zu tragen. Eine Beaufsichtigung und regelmäßige Reinigung der Bedürfnisanstalten ist notwendig. 12. Der Schulhof soll eine geschützte, für rauhe Winde unzugängliche Lage haben und gehörig befestigt und entwässert sein, so daß weder bei Regen Schmutz, noch bei Trockenheit Staubaufwirbelung entsteht. Eine sorgfältige Chaussierung und Abdeckung dieser mit einer dünnen Schicht von reinem Flußkies ist als zweckentsprechend zu bezeichnen. Die Zugangswege zum Schulhause sind zu pflastern, namentlich sind vor den Eingängen, behufs Verhütung des Einschleppens von Schmutz und Sand in das Schulhaus, genügend breite Pflasterflächen (z. B. aus gekuppten Zementplatten) herzurichten. Für Anpflanzung von Bäumen — jedoch in genügendem Abstand vom Schulhause — und Sträuchern ist in reichlichem Maße Sorge zu tragen, da dieselben wesentlich zur Verbesserung der Luft, zur Abhaltung von Straßenstaub dienen und außerdem Schutz gegen Sonnenstrahlen bieten. Ebenso ist die Errichtung von gedeckten Erholungsplätzen — Wandelhallen — auf dem Schulhofe zum Aufenthalte bei ungünstigem Wetter sehr zu empfehlen. Für gutes Trinkwasser durch Brunnen oder wenn möglich, durch Wasserleitung ist in reichlichem Maße zu sorgen: ebenso für die Anlage von Hydranten, damit im Sommer gesprengt werden kann. Die Anlage eines besonderen Schulgartens ist als sehr wünschenswert zu bezeichnen. 13. In den Volksschulen sind Bäder und zwar als Brausebäder einzurichten. Es sind hierzu genügend hohe und helle Kellerräume zu verwenden. Neben den mit einem größeren Bassin zum Reinigen der Füße zu versehenden Baderaum muß ein Ankleideraum liegen, der mit Heizvorrichtungen zu versehen ist. Auf die Anlage von Sommer- und Winter-Schwimmbassins oder Badeeinrichtungen in fließenden oder großen stehenden Gewässern ist Bedacht zu nehmen, sofern die örtlichen Verhältnisse dies ermöglichen. Ebenso ist auf die Anlage von Schulküchen und Räume für Handfertigkeitsunterricht Bedacht zu nehmen.

In den Volksschulen sind Räume zur Verabreichung eines warmen Frühstücks an unbemittelte Kinder vorzusehen. In den Klassen und Verkehrsräumen sind mit Sublimatlösung (1:1000) gefüllte Spucknäpfe aufzustellen, bezw. dem gleichen Zwecke dienende ähnliche Einrichtungen zu treffen. In den Flurgängen sind Auslaufstellen für Trinkwasser und Wascheinrichtungen herzurichten. Von größter Bedeutung sind endlich die zur Erhaltung einer gesunden Luft dienenden, zugleich den Ordnungs- und Reinlichkeitssinn der Kinder fördernden Vorkehrungen zur Reinhaltung und Säuberung des Schulhauses. In den Eingangshallen sind genügend breite und lange Abtreterosten, vor sämtlichen Zimmertüren und Treppenaufgängen durchbrochene Kokosmatten, welche in Vertiefungen des Pflasters ruhen, anzubringen. Die Reinigung der Schulzimmer und Verkehrsräume ist tunlichst jeden Tag nach Schluß des Unterrichts vorzunehmen. Linoleumböden sind nach dem Fegen feucht aufzuwischen. Holzfußböden, welche in angemessenen Zwischenräumen mit einem staubbindenden Öl eingerieben werden sollen, sind nur zu fegen. Das Scheuern sämtlicher Fußböden hat bei der in den Ferien vorzunehmenden gründlichen Reinigung sämtlicher Schulräume zu erfolgen. Die Fenster sind je nach Bedarf, mindestens aber im Jahre 4 mal gründlich zu putzen. — „Zur Frage der Orientierung der Schulzimmer" stellt Prof. Dr. F. Erismann folgende Leitsätze auf: 1. Das Schulzimmer stellt an die Tagesbeleuchtung ganz andere Anforderungen als das Wohnzimmer. 2. Während die direkte Insolation für das Wohnzimmer sehr wünschenswert ist, bildet sie für das Schulzimmer einen nicht zu verkennenden Nachteil. 3. Die vom allgemein hygienischen Standpunkte aus gerechtfertigte Forderung, daß Räume, in welchen sich Menschen längere Zeit aufhalten, zeitweilig der direkten Sonnenbestrahlung zugänglich sein sollen, erleidet mit Bezug auf die Schule eine Modifikation in dem Sinne, daß wenigstens während des Unterrichts eine direkte Insolation ausgeschlossen sein soll. Es tritt hier die wichtige Forderung einer gleichmäßigen Beleuchtung in den Vordergrund. 4. Die gleichmäßige Beleuchtung der Arbeitsplätze in einem von der Sonne beschienenen Zimmer ist unmöglich; sie ist nur dann zu erreichen, wenn das Zimmer ausschließlich durch diffuses Tageslicht erleuchtet ist. Das letztere wirkt wohltuend auf das Auge, während die großen Lichtkontraste im Sonnenzimmer lästig und schädlich sind. 5. Durch Vorhänge und dergl. können die Nachteile der Insolation der direkten Arbeitsplätze im Schulzimmer nicht erfolgreich beseitigt werden. 6. Auch diffuses Tageslicht garantiert unter übrigens günstigen Verhältnissen (richtige Konstruktion und Größe der Fenster, freie Lage des Gebäudes, helle Farben der Wände usw.), sogar an trüben Tagen eine hinreichende Beleuchtung der Arbeitsplätze. 7. Die starke Erwärmung der Sonnenzimmer im Frühjahr und Sommer bringt ebenfalls Nachteile für die Schulkinder mit sich. 8. Aus den erwähnten Gründen ist eine Orientierung der Schulzimmer in nördlicher Richtung (N., NO., NW.) jeder anderen vorzuziehen. Ventilation und Heizung erfordern hierbei besondere Berücksichtigung. Auch lokale Verhältnisse können eine Abweichung von diesem Grundsatze rechtfertigen.

Die Schularztfrage, die seit 1867 datiert, da in diesem Jahre in Dresden drei Schulärzte angestellt wurden, schritt in ihrer Lösung immer weiter fort; sie hat jetzt schon eine Geschichte. Bedeutende Hygieniker, wie Virchow und Cohn haben zu ihrer Lösung beigetragen; der Genfer Hygienenkongreß (1882) hielt Schulärzte für notwendig, und 1895/96 erklärte die preußische Ministerialkommission die Schulärzte mit den

Zwecken der Schulen vereinbar. Von den 26 deutschen Bundesstaaten haben zurzeit 13 schulärztlichen Dienst; meistens ist derselbe auch hier nur in größeren Städten eingerichtet. Die Schulärzte haben sich erstens mit der sanitären Begutachtung der Gebäude und zweitens mit der Feststellung des Gesundheitszustandes der Schüler zu befassen; ohne Schulärzte lassen sich beide Aufgaben nicht in befriedigender Weise lösen. Bezüglich der bisher von Lehrern und Ärzten unternommenen Schulexperimenten, resp. Schuluntersuchungen stellt Dr. Altschule auf dem I. intern. Kongr. f. Schulhygiene folgende Leitsätze auf: 1. Die bisher unternommenen Schulexperimente sind nicht einwandfrei und können durchaus nicht als exaktes Maß für die Ermüdung gelten. Sie berechtigen an sich keinesfalls, aus den gewonnenen Ergebnissen für die Praxis des Unterrichtes allgemein giltige Schlüsse abzuleiten. 2. Damit soll keineswegs ausgesprochen sein, daß die genannten Experimente überflüssig und wertlos sind — sie sind für die Kinderpsychologie (Aufmerksamkeit, Übung, Interesse am Unterrichtsstoffe) von großer Bedeutung, nur als Maß der Ermüdung können sie nicht gelten. 3. Der Kardinalfehler der bisherigen „Ermüdungsmessungen" besteht darin, daß sie keineswegs natürliche Schulverhältnisse wiedergeben, sondern Ermüdungskunststücke darstellen, bei denen noch dazu die als Maß der Ermüdung dienende Fehleranzahl auch aus anderen Quellen, als der Ermüdung entspringen kann, (mangelndes Interesse, Nervosität, Suggestion). 4. Experimente, welche den Einfluß geistiger Anstrengung auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler (mit alleiniger Rücksicht auf den Unterrichtserfolg) sicherstellen sollen, also Schul-Experimente können nur dann richtige Ergebnisse liefern, wenn sie im regelmäßigen Schulunterrichte angestellt werden und wenn die Schüler keine Kenntnis davon haben, daß sie Gegenstand eines Experimentes sind. 5. Bei korrekten Schülerexperimenten muß sich aber der Experimentator von jeder vorgefaßten Meinung freihalten, wenn die Ergebnisse der Experimente, wie Schuyten dies von den bisherigen Versuchen mit Recht behauptet, nicht nur „der unwillkürliche Ausdruck der Meinungen, mit denen die Untersucher an ihre Aufgabe herangetreten sind", sein sollten. 6. Es können demnach nur die regelmäßigen Schulaufgaben als Substrat für die „Messung" der geistigen Leistungsfähigkeit der Schüler dienen. Dabei ist die relative Schwierigkeit des Themas, das Quale und Quantum der der Schulaufgabe vorangehenden Schulstunden zu berücksichtigen. 7. Solche Experimente müssen durch lange Zeit an denselben Individuen unter den verschiedensten Außenbedingungen (zu Beginn der Unterrichtszeit, nach einer oder nach mehreren vorhergegangenen Schulstunden, nach dem Turnunterrichte usw.) vorgenommen werden. 8. Einzeluntersuchungen (an ausgewählten Schülern), die auf dieser Grundlage von vielen Lehrern an den verschiedensten Orten vorgenommen werden, sind verläßlicher als die bisherigen Massenuntersuchungen, die nur selten und an wenigen Schulen gemacht werden. 9. Es wird sich daher empfehlen, ein aus Ärzten und Schulmännern bestehendes (womöglich internationales) Komitee mit der Aufgabe zu betrauen, für die Verarbeitung der aus den Schulaufgaben zu gewinnenden Resultate ein Schema zu entwerfen, welches als Grundlage für eine Sammelforschung zu dienen hätte. 9. Dieser Vorschlag will nicht als der einzig denkbare hingestellt werden, er ist aber als ein natürliches Experiment der gegenwärtig empfehlenswerteste.

Die Frage der Schülerüberbürdung steht seit etwa 20 Jahren beständig auf der Tagesordnung; im Zusammenhang mit der „Nervosität"

unserer Zeit ist sie in Büchern und Zeitschriften eingehend erörtert worden, ohne daß man ihre Lösung gefunden hat. „Die Überbürdung ist nach neueren Untersuchungen nicht nur auf den höheren, sondern auch auf den Mittel- und Volksschulen festgestellt, ganz besonders auch in den Fachschulen" (Kretzschmar a. a. O.). Ein Mittel, diese Überbürdung festzustellen, sieht man in den Ermüdungsmessungen; auf Grund derselben hat man die Lehre von der Schulnervosität aufgebaut. Aber die von der preußischen Regierung berufene Enquete hat konstatiert, daß die erhobenen Beschwerden der Berechtigung vielfach entbehren; dennoch sind sie nicht völlig grundlos und müssen daher immerhin zum Nachdenken über die Ursachen veranlassen. Dieses Nachdenken aber veranlaßt in erster Linie zum Studium der Kindesnatur; nur wer diese in ihrer Entwicklung kennt, kann auch die Leistungsfähigkeit unter gegebenen Verhältnissen richtig beurteilen. Da kommt nun die moderne Psychologie, die sich auf die Physiologie aufbaut und die Kinderseelenkunde ganz besonders berücksichtigt, der Pädagogik zur Hilfe; sie steht auch in engster Beziehung zur Pathologie und damit zur Heilpädagogik. Durch statistische Erhebungen ist festgestellt worden, daß die Kränklichkeit unter den Kindern mit Beginn des Schulunterrichts größer wird; in erster Linie sollte man daher streng darauf sehen, daß nur körperlich und geistig gesunde und normal entwickelte Kinder in die Schule aufgenommen werden. Bei kränklichen und nicht normal entwickelten Kindern zeigt sich aber auch in erster Linie die Überbürdung; sie können den Anforderungen der Schule, auch da, wo diese keine unberechtigten Forderungen stellt, nicht nachkommen. „Überbürdung wird dann durch eine Arbeit hervorgerufen, wenn dieselbe dauernd in einem Grade geleistet werden muß, daß die nach den Umständen möglichen Erholungspausen nicht mehr genügen, um stets die volle Leistungsfähigkeit wiederherzustellen; infolgedessen kommt es zu einer Schädigung der bei der Arbeit hauptsächlich in Anspruch genommenen Organe und weiterhin des ganzen Körpers" (Dr. Lobedank, Die Gesundheitspflege des Schulkindes im Elternhause). Daß tatsächlich bei vielen Schulkindern Überbürdung vorhanden ist, ist durch Untersuchung größerer Gruppen von Schülern und Schülerinnen wiederholt bewiesen worden; sie tritt mehr in den höheren als in den niederen Lehranstalten auf. Aber die Schule trägt an diesem Übel nicht allein die Schuld; auch das Elternhaus sündigt hier vielfach. Den Ermüdungsmessungen wurde von Sanitätsrat Dr. Altschul auf dem internationalen Kongreß für Schulhygiene (1904) die Berechtigung entzogen, als Unterlage zu Schlüssen auf die Praxis des Unterrichts verwendet zu werden; ihr Kardinalfehler besteht nach seiner nicht unberechtigten Ansicht darin, daß sie keineswegs natürliche Schulverhältnisse wiedergeben, sondern aus künstlich geschaffenen Verhältnissen hervorgewachsen sind. Sollen die Ermüdungsmessungen einen Wert haben, so müssen sie beim regelmäßigen Unterricht so gemacht werden, daß die Schüler davon keine Ahnung haben; erst auf Grund solcher Messungen kann dann auch die Überbürdungsfrage gründlich — theoretisch — erledigt werden, die dann wieder zu einer Lösung der Schulorganisationsfrage führen würde.

Die Hausaufgaben sind schon öfters Gegenstand kritischer Erörterungen gewesen; neuerdings sind sie von Professor Meumann (Haus- und Schularbeit) und Friedr. Schmidt (Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes) einer eingehenden Untersuchung und Betrachtung auf experimenteller Grundlage geworden. Man kann die Pädagogen nach ihrer Stellung zu den Hausarbeiten in drei Klassen

bringen; die eine Klasse läßt ihr eine auszeichnende Stelle im Schulbetriebe zukommen, die andere lehnt sie ab, und die dritte sucht zwischen beiden Stellungen zu vermitteln. Die unbedingten Verteidiger der Hausaufgaben gehören der Geschichte an; im Banne des didaktischen Materialismus hielten sie die Aneignung eines großen Wissensstoffes für die Hauptarbeit des Unterrichts, welcher die Hausaufgaben dienen sollten. Die Gegner der Hausaufgaben weisen auf die dem Lernen meist ungünstigen häuslichen Verhältnisse hin; nach ihrer Ansicht entspricht der Wert der Hausaufgaben nicht dem Opfer an Zeit, welche die Korrektur durch den Lehrer und die Verbesserung durch die Schüler verlangen. Die Vermittler befürworten ein weises Maß im Anfertigen von Hausaufgaben, teils für alle Klassen, teils nur für die Oberklassen; nach ihrer Ansicht bilden sie einen zweckmäßigen Übungsstoff, erwecken Arbeitslust, Lernfreude und Vertrauen auf eigene Arbeitsleistung und knüpfen ein Band zwischen Haus und Schule. Bei all den kritischen Erörterungen über die Hausaufgaben hat man seither noch keine zuverlässigen Nachweise über die Qualität derselben erbracht, die doch allein ihren Wert begründen könnten; diese suchen nun Meumann und Schmidt (a. a. O.) zu erbringen. Es ist leicht erklärlich, daß sich Haus- und Schularbeit scharf voneinander unterscheiden; im Hause arbeitet der Schüler isoliert, in der Schule gemeinschaftlich. Aber auch die Bedingungen, unter denen die Haus- und Schulaufgaben angefertigt werden, sind verschieden; die häusliche Umgebung verändert außer der äußeren auch die inneren Bedingungen der Arbeit. Die inneren Bedingungen für die Qualität der Hausaufgaben bestehen darin, „daß der Schüler zu Hause als isoliertes oder relativ isoliertes Individuum arbeitet und deshalb den Antrieb, die Motive, die Selbstkontrolle bei seiner Arbeit aus eigener Kraft zu gewinnen hat" (Meumann a. a. O.). Eltern und Geschwister oder sonstige Mitbewohner des Hauses aber hemmen die Arbeit des Schülers; durch Gespräche und dergl. lenken sie die Aufmerksamkeit von der Arbeit weg. In der Schule und im Garten können Mitschüler durch das Bewußtsein der Konkurrenz hemmend einwirken; anderseits wirkt hier aber das Moment des Ehrgeizes fördernd. „Die Schüler treiben sich natürlich gegenseitig an, teils, weil ihr Ehrgeiz beim Zusammenarbeiten angeregt wird, teils durch das bloße Bewußtsein, in der Mitarbeit anderer Schüler einen Maßstab zu haben, an dem sie sich messen müssen, und an dem sie von dem Lehrer gemessen werden; reicht nun dieser Antrieb über die Kräfte des einzelnen hinaus, so kann das nur beunruhigend und verwirrend wirken" (Meumann a. a. O.). Die Autorität des Lehrers kann, besonders bei dem jüngeren Schüler, durch die des Lehrers nicht ersetzt werden; Tadel und Strafe, Lob und Anerkennung sind in der Schule wirksamer als im Hause. Im Hause mangelt es gar häufig dem Schüler an dem zur Anfertigung seiner Arbeiten nötigen Raum; in der Schule steht dem Schüler ein geeigneter Arbeitsraum zur Verfügung. In der Schule arbeiten Kinder von verschiedener Begabung und verschiedenem Temperament miteinander; das wirkt, wenn die Unterschiede nicht so groß sind, daß sie das Zusammenarbeiten unmöglich machen, durch Messung und Vergleich der Leistungen fördernd. Wenn nun auch die Hausarbeit gegenüber der Schularbeit in der Qualität meist minderwertig ist, so hat sie doch auch ihren Wert in sittlich-sozialer Hinsicht; sie bereitet den Schüler mehr als die Schularbeit zur Arbeit des Lebens vor. Denn „die Aufmerksamkeit des Kindes muß sich gewöhnen, auch unter Störungen ihre volle Leistung beizubehalten, denn im späteren Leben ist es sozusagen

die normale Lage des arbeitenden Menschen, unter äußeren Störungen sich konzentrieren zu müssen" (Meumann a. a. O.). Aber nachteilig unter allen Umständen wirken auf die geistige Leistung des Kindes die unregelmäßig eintretenden Störungen, wie sie das Haus mit sich bringt; sie verschlechtern die Leistung. Denn es darf nicht übersehen werden, daß bei einer übermäßigen Anstrengung des Willens und zu großen Spannung der Aufmerksamkeit sich ein Zustand der Verwirrung einstellt, in dem sich die Fehler plötzlich anhäufen oder die Arbeit ganz unmöglich wird. „Die Hausarbeit wird um so wertvoller, je mehr die Arbeit des Kindes den Charakter einer individuellen Leistung annimmt, die ein persönliches Gepräge tragen soll, und je mehr die höheren geistigen Tätigkeiten (wie Phantasie und Urteil und in sprachlicher Hinsicht Darstellungsgabe und Stil) bei ihr in Betracht kommen (Aufsatz, Zeichnen, Konstruieren); die Schularbeit ist dagegen um so wertvoller, je mehr die Arbeit den Charakter einer mechanischen, gedächtnismäßigen Leistung trägt und je weniger persönliches Gepräge sie zu zeigen braucht" (Rechnen, Auswendiglernen usw.) Eine tägliche Anfertigung von Hausaufgaben muß vermieden werden; denn sie veranlassen den Schüler zu einem gewohnheitsmäßigen und oberflächlichen Arbeiten. Je älter das Kind wird, desto mehr steigert sich der Wert der Hausarbeit; in den letzten Schuljahren ist sie eine hervorragende Gelegenheit für den Schüler, sich in selbstbestimmender moralischer Motivierung seiner Arbeit zu üben und zu bewähren. Sie sollen aber selten gegeben werden, damit sie nicht an Interesse verlieren; sie sollen unmittelbar aus dem Unterricht abgeleitet, wohl vorbereitet und genau kontrolliert werden. Die Schüler müssen auch darüber belehrt werden, wie sie zu Hause arbeiten sollen; sie müssen besonders darauf aufmerksam gemacht werden, daß sie allein für sich arbeiten müssen.

„Ein guter Stundenplan", sagt Rektor Hironymus (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege), „ist von außerordentlicher Wichtigkeit für die gesamte Schularbeit, und seine Aufstellung gehört zu den bedeutsamsten Amtsarbeiten des Lehrers"; er kann nicht für ein ganzes Land genereller Art sein, sondern muß sich den örtlichen und besonderen Schulverhältnissen, für welche er berechnet ist, anpassen. Vom hygienischen Standpunkt verlangt man für die beiden ersten Schuljahre als Höchstmaß der Arbeitsleistung täglich drei, für das dritte und vierte Schuljahr 4 Stunden an; der Berliner Grundlehrplan setzt für das erste Schuljahr 20, für das zweite 22 und für das dritte 24 Stunden an. Bezüglich der Dauer einer Lektion wird im allgemeinen, die Pausen abgerechnet, an der Stunde festgehalten; vom hygienischen Standpunkte aber fordert man, daß in den Mittel- und Oberklassen die Lektion nur 45—50 Minuten, in den Unterklassen nur 30 Minuten dauern soll. Wenn das letztere gebilligt werden soll, so kann, wenn der Unterricht nicht zu viel Störung leiden soll, nur nach zwei Lektionen eine Pause stattfinden; eine Abwechslung und Erholung läßt sich schon durch einen Wechsel in den Unterrichtstätigkeiten herbeiführen (Lesen und Schreiben, mündliches und schriftliches Rechnen). Im Elsaß ist in der Zeit vom 15. November bis zum 15. Februar der Versuch gemacht worden, die einzelnen Lektionen auf 40—45 Minuten zu verkürzen; es zeigte sich, wie „Die Umschau" mitteilt, daß die so häufige Erschlaffung und das Zerstreutsein der Schüler gegen das Ende der Unterrichtsstunden fast vollständig aufhörte. Überhaupt muß man bei der Reihenfolge, in welcher die Unterrichtsfächer in den Stundenplan eingestellt werden, die Anforderungen berücksichtigen, welche dieselben an die geistigen und körperlichen Kräfte stellen; soweit

als möglich soll eine Abwechslung stattfinden, damit eine Erholung der nicht besonders in Anspruch genommenen Organe stattfinden kann. Ferner sind die schweren Lehrfächer, welche an die geistigen Kräfte besonders hohe Anforderungen stellen, in die ersten Morgenstunden zu legen und die mittelschweren bis leichten nach dem Grade ihrer Abstufung folgen zu lassen; die leichten Lehrfächer sind zwischen die schweren einzuschieben. Als schwere Unterrichtsfächer gelten im allgemeinen Fremdsprachen, Rechnen und Raumlehre, als schwer bis mittelschwer Deutsch, Naturlehre, Geschichte, als mittelschwer Geographie, als mittelschwer bis leicht Naturgeschichte, Religion und als leicht Zeichnen und Schreiben. Ferner muß auch den Beleuchtungsverhältnissen Rechnung getragen werden; dies gilt besonders für Zeichnen, Schreiben, Lesen und Handarbeit. Die Pausen haben den Zweck, die geistige und körperliche Ermüdung zu beseitigen und auch die äußeren Arbeitsbedingungen durch Lüften des Klassenraumes oder durch Befriedigung der Bedürfnisse zu verbessern; auf jede Unterrichtslektion kommen 10 Minuten Pause, jedoch sollen die ersten Pausen kürzer und die letzteren länger sein. Die Mittagspause soll nach den Forderungen der Hygiene mindestens drei Stunden dauern, wenn sie ihren Zweck erfüllen soll; denn der Einfluß der in den nächsten zwei Stunden nach dem Essen sehr regen Verdauungstätigkeit läßt eine noch weitere Inanspruchnahme der körperlichen und geistigen Kräfte nicht oder doch nur mit vereinigter Intensivität zu. Bezüglich der Frage der geteilten oder ungeteilten Unterrichtszeit gehen die Ansichten der Schulmänner noch sehr auseinander.

Die Schulbankfrage gehört zu den Fragen, welche wohl niemals zu allseitiger Zufriedenheit gelöst werden; die Ansichten darüber und die Forderungen, die an eine gute Schulbank gestellt werden, sind eben zu verschieden. Eine gute Schulbank soll den Forderungen der Hygiene sowohl wie denen der Pädagogik entsprechen; sie soll aber auch nicht teuer sein. Da unmöglich alle die von den verschiedenen Gesichtspunkten aus gestellten Anforderungen erfüllt werden können, so muß die Wichtigkeit der einzelnen Anforderungen erwogen und dann eine Einigung erzielt werden; allerdings wird dabei der Arzt immer noch vom hygienischen Standpunkte aus seine Forderungen anders bewerten als der Pädagoge diese Forderungen bewertet und umgekehrt. Vom ärztlichen Standpunkte wird nach Dr. Dasing (Die Schulbankfrage) in neuerer Zeit weniger die horizontale Entfernung einer von der inneren Tischkante gezogenen Vertikalen von der vorderen Sitzbankkante für ausschlaggebend für eine gute Haltung des Schülers erachtet als der horizontale Abstand zwischen Rückenlehne und der vorderen Tischkante; denn man erachtet den letzteren Punkt für wichtiger als den ersteren. Es kommt also hiernach darauf an, daß der Lehnenabstand nicht zu groß ist; denn in diesem Falle wird der Schüler sogar beim Lesen gezwungen, wenn er die Lehne benutzen will, mit dem Gesäße auf der Sitzbank nach vorne zu rücken und den Oberkörper nach hinten durchzudrücken, so daß naturnotwendig ein krummer Rücken entsteht. „Soll eine Schulbank den hygienischen Anforderungen entsprechen, so muß sie neben geeigneter Differenz zum mindestens Nulldistanz oder noch besser Minusdistanz und engen Lehnenabstand haben" (Dasing a. a. O.). Die Bank darf nicht zu breit sein, damit durch sie kein Druck auf die Gefäße und Nerven in der Kniekehle ausgeübt wird und die rechtwinkelige Beuge des Beines im Knie nicht verhindert wird; sie darf auch nicht durch ihre Breite den Oberkörper an der Anlehnung an die Rückenlehne hindern. Die größte Schwierigkeit bei der Herstellung

der Schulbank schafft die Forderung, daß der Schüler in ihr bequem sitzen und stehen kann; ca. 200 verschiedene Schulbanksysteme haben dieser Forderung zu genügen gesucht. Mit der Rettigbank glauben viele seit 1895 alle Forderungen an die Schulbank erfüllt zu sehen; eine genauere Prüfung auf Grund der Erfahrung lehrt jedoch, daß auch mit ihr das Rätsel noch nicht gelöst worden ist. Die Verteidiger der Rettigbank wenden sich u. a. auch gegen die Pendelsitze; aber der Vorwurf, daß sie „sehr häufig starkes Geräusch" verursachen und die Reinigung des Fußbodens sehr erschweren, ist doch nicht immer stichhaltig.

Die „Lehrplanfrage" ist durch das Erscheinen des „Grundlehrplans für die Berliner Gemeindeschulen" und das von der Diesterweg-Stiftung in Berlin veranlaßte Preisausschreiben bezüglich einer eingehenden Kritik dieses Lehrplans wieder in Fluß gekommen; man fängt an, sich wieder eingehend mit ihr zu befassen und Richtlinien auf Grund der physiologisch-psychologisch und philosophisch begründeten Pädagogik für sie aufzustellen. Es kann sich hierbei nur um die Grundlehrpläne handeln, in denen allgemeine Normen aufgestellt sind; das Reinpersönliche, das sich besonders auf das Methodische bezieht, muß also ausgeschieden werden und darf nur das normiert werden, was unbedingt normiert werden muß, damit die persönliche Freiheit nicht mehr als nötig beschränkt wird. Der Lehrplan muß von dem Gedanken getragen sein, daß die Erziehung und der ihr dienende Unterricht ein Bestandteil des Kulturlebens ist, der aus diesem erwachsen ist und mit ihm in Wechselwirkung steht; sie soll der zukünftigen Generation die erworbenen Kulturgüter in der Weise übermitteln, daß diese in der Lage ist, sich an der Kulturarbeit ihrer Zeit im Sinne der Vervollkommnung mit Erfolg beteiligen zu können. Diese Vermittlung muß in der Weise geschehen, daß sie dem geistigen Entwicklungsgange des Kindes entsprechend vom Sinnlichen zum Geistigen fortschreitet; damit wird zugleich dem Entwicklungsgange der Menschheit Rechnung getragen, welcher in derselben Weise fortschreitet. Der Mensch wie das Kind haften im Anfangsstadium der Entwicklung an der Natur; sie ringen sich von dem „körperlich-sinnlichen Interessenstandpunkte aus zu einer Daseinsform hindurch, in der das vitale Interesse natürlich nicht beseitigt, aber durch geistige Interessen ergänzt und überwogen wird" (Seyfert, Zum Lehrplan) und gestalten dadurch die Natur durch Arbeit zur Kultur um. Die Bildung, welche die Volksschule vermittelt, steht den sinnlichen Interessen näher als die, welche die höheren Lehranstalten vermittelte; aber die letztere ist ohne die erstere nicht zu erreichen. Auf dieser Bildung bauen sich die beiden Kulturlebensformen auf, die niedere und höhere Kulturlebensform; die niedere schafft die äußeren, objektiven Bedingungen des Kulturlebens, die höhere veredelt das Kulturleben durch die geistigen Arbeitsergebnisse (Wissenschaft, Kunst, Philosophie). So bedingen sich beide Kulturlebensformen; beide geben und empfangen. Das Kind muß daher beide Kulturlebensformen, die sinnliche und geistige, kennen lernen; es muß sich an ihnen und durch sie entwickeln. Es muß sich dabei vom körperlich-sinnlichen und egoistischen zum geistigen und altruistischen Standpunkte erheben; es empfängt Kulturgüter und lernt dadurch das Schaffen von Kulturgütern. Es muß alle Seiten des Kulturlebens kennen lernen; denn es läßt sich nicht voraussehen, an welcher Form des Kulturlebens es sich später mit seinem Schaffen beteiligen wird. Die Naturkunde als Inhalt der niederen (sinnlichen) Kulturlebensformen bildet den Ausgangspunkt und Mittelpunkt der ersten Bildungsstufe;

die Kulturkunde als Inhalt der höheren (geistigen) Kulturlebensformen bildet den Ausgangs- und Mittelpunkt der zweiten Bildungsstufe. Die Naturkunde als Bildungsstoff der Unterstufe umfaßt die Heimatkunde; sie bildet ein einheitliches Ganzes. Die Kulturkunde bildet wohl auch ein einheitliches Ganzes, geht aber doch nach verschiedenen Richtungen auseinander; „die Kulturarbeit des deutschen Volkes, wie sie heute ist, Arten, Aufgaben und Mittel der Arbeitsgebiete zu betrachten ist Sache der Arbeitskunde im engeren Sinne" (Seyfert a. a. O.), welcher Kulturgeschichte und Kulturgeographie zur Seite stehen und die in Naturgeschichte, Religion und Sittenlehre ihre Ergänzung nach der geistigen Seite hin finden. Die Hauptaufgabe der Volksschule ist die, „den Kindern das geforderte Verständnis für das Ganze des Kulturlebens zu vermitteln, welches sie befähigt, sich und ihre spätere Arbeit richtig einzuordnen und alles andere recht zu würdigen. Dieses Verständnis anzubahnen ist möglich; objektiv, weil ein Überblick über das Ganze des Kulturlebens gegeben werden kann; subjektiv, weil sich alle Arbeitsformen, auch die geistigsten, auf elementare geistige Vorgänge gründen (Seyfert, Zum Lehrplan). Die Stoffe, welche wir in der Schule dem Kinde übermitteln, sind für dasselbe Bildungsstoffe, d. h., es sollen durch dieselben zugleich seine physischen und psychischen Anlagen entwickelt werden; aber anderseits muß das Kind auch seine gebildeten Kräfte wieder in den Dienst der Kulturarbeit stellen lernen. Daraus folgt, daß auch die Körperpflege und die Körperausbildung eine Aufgabe der Schule ist, die sie, wie auch die Geistespflege und Geistesausbildung, allerdings mit dem Hause teilt; wohl liegt in der Schule der Schwerpunkt in der Geistesbildung, aber außer acht lassen kann sie, wenn sie nicht einseitig bilden will, auch die Körperbildung nicht. Ob es sich empfiehlt, wie Seyfert will (a. a. O.), einen neuen Faktor in den öffentlichen Erziehungsplan einzufügen, der die Körperpflege und körperliche Ausbildung zu besorgen hat, scheint uns sehr bedenklich zu sein; das würde, die praktische Ausführung angenommen, eine unheilvolle Zersplitterung in der Bildung erzeugen. Weiterhin folgt aus den oben gestellten Forderungen, daß der Zögling behufs späterer Teilnahme an der Kulturarbeit zum Arbeiten, d. h. zur praktischen Anwendung seiner Bildung befähigt werden soll; er soll lernen, sein Wissen mit dem Können zu verbinden. Allerdings sollen Kinder noch nicht „produktiv" schaffen; aber sie können und sollen arbeiten, d. h. ihre Kräfte mit Rücksicht auf ein wertvolles Ziel betätigen, soweit dies den kindlichen Kräften entspricht. Warum sollte das Mädchen diese Kräfte nicht schon in der Schule an Arbeiten seines späteren Berufslebens betätigen und dadurch in die ihm zustehende Kulturarbeit eingeführt werden? „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir!" Daß der Unterricht in weiblichen Handarbeiten sich den geistigen Aufgaben der Schule anpassen und zu einem Hilfsmittel der künstlerischen Ausbildung unserer Mädchen werden kann, hat Johanna Hipp (Handarbeit der Mädchen) gezeigt; der Handfertigkeitsunterricht für Knaben ist schon als „Werkunterricht" ein wichtiges Erziehungsmittel geworden und auch der Kochunterricht kann zu einem solchen werden, wenn er recht betrieben wird. Gerade wenn man, wie Seyfert (a. a. O.) es tut, die Ausdrucksformen im Unterricht betont, darf man die Handarbeit nicht zurückstellen; denn in ihr haben wir eine fürs Kulturleben sehr wichtige Ausdrucksform. „Es ist", sagt Seyfert (a. a. O.) mit Recht, „eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichts, Ausdrucks- und Erkenntnisformen in Übereinstimmung zu bringen, zu den Erkenntnisformen auch die entsprechenden

Ausdrucksformen zu veranlassen; das ist nicht bloß die Sache der methodischen Behandlung, sondern auch des Lehrplans." Wir sind auch ganz damit mit ihm einverstanden, daß diese Ausdrucksformen als Unterrichtsgegenstände nicht isoliert, sondern mit den Erkenntnisformen, die der Sachunterricht bietet, in der engsten Verbindung stehen sollen; die Erkenntnis- wie die Ausdrucksformen sind nur an den Stoffen des Sachunterrichts zu üben und bilden daher keine selbständigen Lehrfächer. Aber um die Technik der Ausdrucksformen zu erzielen, sind besondere Übungen nötig; daher erscheinen diese in gewisser Hinsicht als besondere Lehrfächer (Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Zeichnen, Formen). Sobald die Technik eines Faches erledigt ist, hat dieselbe als besonderes Lehrfach keine Berechtigung mehr; dann tritt sie nur als Ausdrucksform auf und erfährt als solche ihre Pflege. Das hindert jedoch nicht, ihnen, mehr aus äußeren Gründen, besondere Stunden einzuräumen; denn es ist z. B. mit Zeitverschwendung verbunden, im Anschluß an eine Naturgeschichtsstunde eine Viertelstunde der Niederschrift eines Aufsätzchens aus dem behandelten Stoff zu widmen.

Die auf der Kulturgeschichte aufgebaute Ethik und die auf der Physiologie aufgebaute Psychologie müssen für die zeitgemäße Gestaltung des Lehrplans in erster Linie die Richtlinien abgeben; sie müssen die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs wie auch die Bearbeitung desselben regeln. Wohl muß, besonders bei der Volksschule, das praktische Leben bei der Auswahl des Lehrplans in Betracht gezogen werden; aber diese praktischen Zwecke müssen immer sich den von der Ethik und Psychologie gegebenen Richtlinien unterordnen. Gerade für den elementaren, den ersten Schulunterricht, muß dies mehr beachtet werden; hier sollte man nicht fragen: „was nützt", sondern „was erzieht und entwickelt". Aber anstatt „auf der ersten Schulstufe wirklich elementare Übungen aller Art vorzunehmen, die Aufmerksamkeit zu schärfen und ausdauernd zu machen, die Sinne zu wecken, die Hand zu üben, anstatt mit einem Worte für die spätere Pflege der Nutzfächer, Lesen, Schreiben und Rechnen, dem Kinde eine Vorbildung zu geben, um es dann so vorbereitet rasch in jene Fertigkeiten einzuführen, strengen wir jetzt das Kind mit den ersten Schulwochen schon an, sie als solche zu betreiben" (Hagmann, Zur Reform eines Lehrplanes der Volksschule). Das Kind steht beim Eintritt in die Volksschule erst auf der ersten Stufe der Entwicklung; nur zwei Dinge darf man bei ihm voraussetzen, das Sinnesleben und die durch dieses erworbenen sinnlichen Vorstellungen, und den Willen in Form des Begehrens. Alle anderen Äußerungen des Seelenlebens, Gefühl, Gedächtnis, Urteil, Willensäußerungen und Entschlüsse, sind nur innerhalb der vom Sinnesleben und Begehren gesteckten Grenzen entwickelt; das muß beachtet werden. Aber das Kind ist im Alter von 7 Jahren im allgemeinen unterrichtsfähig; denn es kann wahrnehmen und begehren. Die erste Aufgabe des Unterrichtes ist, die Entwicklung des Seelenlebens zu fördern; das aber tun wir am besten, indem wir dem Kinde Gelegenheit zur Betätigung seiner Sinne und zur Kräftigung seiner Aufmerksamkeit geben. Dadurch aber kommen wir auch dem Interesse des Kindes entgegen; denn sein Interesse besteht für alles Naturgemäße. Aus diesem Grunde muß man auch verlangen, daß im Anschauungsunterricht die Sache und nicht das Bild oder das Wort im Vordergrunde steht; dieser fachliche Unterricht übt die Sinne, bereichert das Kind mit klaren Vorstellungen und vervollkommnet die Sprache. Das Kind hält sich im Sprechen fast immer an die Objekte; indem es sich darüber äußert, wächst

der Reichtum der Sprache. Je klarer und richtiger aber die Vorstellungen sind, desto schärfer präzisiert sie das Kind in der Sprache; dadurch aber wird die Sprachfertigkeit wesentlich gehoben. Zur Anschauung müssen dem Kinde Natur- und Kunstgegenstände geboten werden; nicht auf die Zahl der Dinge, die angeschaut werden, kommt es an, sondern auf das scharfe Anschauen. Durch die Nebeneinanderstellung von Natur- und Kunstgegenständen kommt es dem Kinde zum lebendigen Bewußtsein, inwieweit sich der Mensch die Natur dienstbar gemacht hat und wie reich das Arbeitsfeld ist, das der Kulturmensch zu bebauen hat; die Naturobjekte führen uns über zur Naturkunde und Ortskunde (Geographie), die Kunstobjekte ins praktische Wirken und Schaffen der Menschen und so ins menschliche Kulturleben. An den Anschauungsunterricht müssen sich im Elementarunterricht die Übungen in den Fertigkeiten anschließen; es sind dies Spielen für den Körper, Werk- und Zeichenunterricht für Auge und Hand, Sprechen und Singen fürs Ohr. Nur so erhält der weitere Unterricht, der vornehmlich durch die Sprache vermittelt wird, eine feste Grundlage; denn mit der Vermehrung und Berichtigung der Vorstellungen hängt eine Vermehrung und Berichtigung des Wortschatzes innig zusammen. Es kommt im Elementarunterricht „nicht so sehr darauf an, welche Dinge wir besprechen", sondern wie zutreffend und scharf wir sie auffassen; wie denn überhaupt nicht die Quantität der Vorstellungen über die Dinge entscheidet, sondern die Qualität. Das Kind drückt sich sprachlich im Anschluß an die Auffassung der Dinge im Urteil aus; für das Urteil, zu dem es die Auffassung nötigt, hat es Interesse, nicht aber für die Auflösung eines Wortes in Laute usw. Indem wir im Anschluß an die Betrachtung der Kunstobjekte dem Kinde das Gefühl beibringen, daß mit der Zeit vieles anders geworden sei, bringen wir ihm auch das erste geschichtliche Verständnis bei; „unvermerkt kommen wir sodann dazu, über frühere Zeiten und Geschichten, über Land und Leute, über Einwohner und ihr Leben, über Sitten und Gebräuche zu erzählen" (Hagmann). Sind Auge und Hand durch Werk- und Zeichenunterricht geübt, so faßt das Kind die Buchstabenformen leicht auf und bildet sie auch leicht nach; „das Schreiben ist eine Auffassung des Auges und eine Fertigkeit der Hand" (Hagmann). Lesen ist in erster Linie innere Erfahrung des Wahrgenommenen und erst in zweiter Wiedergabe durch die Sprache; wir müssen daher darauf hinausgehen, daß Gedanken gelesen werden.

Die nationale Bildung muß Grundlage und Kern aller Bildung sein; an sie muß sich die universale angliedern, auf sie muß sich letztere aufbauen. Das wurde auch auf dem ersten „allgemeinen Tag für deutsche Erziehung", der Ende Mai 1904 in Weimar stattfand, stark betont; eine nationale Erziehung, so fordert dort Prof. Gurlitt, wie sie die Griechen hatten, die sich nicht um Perser und Ägypter kümmerten, wenn sie ihre Jugend erzogen, eine nationale Erziehung, die unser Volk nicht nur wie es geworden ist, sondern vor allem wie es jetzt ist, in den Mittelpunkt der Erziehung stellt, die tut uns not; denn die religiösen Interessen, die im Mittelalter zur Bevorzugung des Lateinischen führten, und die humanistischen Interessen der Renaissance und des Klassizismus, die zum Historismus führten, sie gelten heute nicht mehr. „Wir müssen ernst machen mit einer inneren Neugeburt, müssen im eigenen Lager die Fehler abstellen, durch die unsere Gegner so mächtig werden konnten, müssen nicht nur das Schwert, sondern auch die Kelle zur Hand nehmen" (Gurlitt, Das Problem der nationalen Erziehung, Deutsche Monats-

schrift III. 11) „Los von Rom" ist heute nicht bloß eine Forderung in der Religion, der katholischen wie der evangelischen, sondern auch in der Schule; die deutschen und nicht die fremden Kulturschätze, die deutsche und nicht die fremde Sprache muß im Mittelpunkte der deutschen Bildung stehen. Daher muß der deutschen Kulturgeschichte und dem deutschen, volkstümlichen Schrifttum mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden; in der mit der deutsch-christlichen Religion in engster Verbindung stehenden Sittenlehre muß die deutsch-religiöse Literatur zu ihrem Rechte kommen, damit eine deutsche Lebensanschauung sich in unserem Volke entwickeln kann.

Die Bildungsideale sind von dem Kuturleben der Zeit beeinflußt; sie sollen sich von ihm nicht beherrschen lassen, es aber berücksichtigen. Die moderne Kultur ist in erster Linie eine technische Kulter; sie ist in ihren meisten Lebensäußerungen von dem Streben des Menschen nach Ergründung und Bändigung der äußeren Natur beherrscht. Die Bildung muß einerseits dafür sorgen, daß der Mensch zur Mitarbeit an dieser technischen Kultur befähigt wird; anderseits aber muß sie auch darauf bedacht sein, daß die innere Kultur die Herrschaft über die technische behält. „Das ganze Wesen unserer sozialen Frage besteht ja im letzten Grunde darin, daß unsere Herrschaft über die Gaben und Kräfte der äußeren Natur nicht Hand in Hand gegangen ist mit der Unterwerfung des Elementaren und Tierischen in unserer menschlichen Natur, und so stehen wir vor der Tatsache, daß die moderne Gesellschaft geistig und sittlich nicht den ungeheuren materiellen Machtmitteln gewachsen ist, die sie durch Wissenschaft und Technik entfesselt hat; Zivilisation ist technische Verfügung über die Natur, ist Entfaltung zahlloser Bedürfnisse — Kultur ist Unterordnung alles individuellen Bedürfens unter geistige Lebensmächte, ist Herrschaft des Menschen über seine eigene Natur" (Dr. Foerster, Jugendlehre). Ohne solche Kultur ist eine Zivilisation nicht lebensfähig; es ist daher eine Lebensfrage der Nation, daß sie gefördert wird. Der Lehrplan der modernen Schule muß mehr wie seither die Pflege der inneren Kultur berücksichtigen; er muß beachten, daß es bei der echten Bildung nicht nur darauf ankommt, daß man etwas weiß und kann, sondern auch wozu man es weiß und kann, und in welchem Zusammenhang es mit dem höchsten Bildungsziel steht. Die sittliche Kultur ist freie Selbsttätigkeit; daher kann Moral nur so weit gelehrt werden, oder vielmehr moralische Kraft durch Lehre gefördert werden, als der Unterricht die Selbsttätigkeit zu wecken und zu pflegen vermag. Das aber kann, wie Foerster (a. a. O.) behauptet, nicht ohne weiteres durch Darbietung von geschichtlichen und literarischen Lehrstoffen geschehen; denn behufs moralischer Bildung muß das Interesse des Kindes an der Nachahmung der in diesen Stoffen dargestellten Handlungen haften und daher an ihnen geweckt und gepflegt werden. „Durch noch so anschauliche Vorführung edler Handlungen werden die Willenskräfte des Kindes noch keineswegs erregt, wenn die Brücke nicht geschlagen wird zu dem individuellen Lebens- und Gedankenkreise des Kindes, d. h. wenn die betreffende Handlungsweise nicht ganz konkret in die Welt kindlicher Motive übersetzt und durch Anknüpfung an das Alltägliche sozusagen angeschlossen wird an die natürliche Betätigung und Willensrichtung des Kindes. Ja, erhabene Beispiele können sogar deprimierend wirken, wenn der Weg der Nachfolge nicht in den Konflikten des täglichen Lebens aufgezeigt und mit Attraktionen umgeben wird, die der betreffenden Altersstufe und Interessensphäre angepaßt sind" (Foerster a. a. O.). Das Moralische muß also auf dem Wege

natürlicher Kraftentfaltung erst ein Erlebnis werden, ehe man daran weitere Lebensgedanken anknüpfen kann; man muß das Kind durch eine erweiterte Lebenskenntnis aufmerksam machen auf moralische Erlebnisse, an die man dann im Unterricht vermittels der geschichtlichen und literarischen Lehrstoffe anknüpfen kann. Der Lehrer muß daher die wirkliche Welt des Kindes eingehend beobachten und studieren und die geforderte sittliche Leistung in ihren Beziehungen zu allen anderen Lebensgebieten erschöpfend auffassen. Bei der Verschiedenheit der kindlichen Interessen und Motive ist es für den Pädagogen sehr wichtig, seine moralischen Forderungen in möglichst mannigfaltigen Gebieten jugendlicher Neigungen und Bestrebungen zu übersehen; das moralische Ideal muß verschiedene Sprachen sprechen, um jedem auf seine Weise zugänglich zu werden. Bevor man dem Kinde z. B. literarische Erzeugnisse darbietet, in welchen die Notwendigkeit und Vortrefflichkeit des Mitgefühls veranschaulicht werden, muß man das Kind erst anleiten, sich in fremde Lebensbedingungen und Lebensentwicklungen hinein zu versetzen im Anschluß an die realen Verhältnisse seiner Umgebung, um seine Phantasie in der betreffenden Richtung anzuregen und so das Mitgefühl psychologisch erleben zu lassen. Nicht die Lehre, sondern die Gemeinschaft selber erzieht zur Gemeinschaft; man muß das Kind Gemeinschaft erleben lassen, damit es der Gemeinschaft dienen und die entsprechenden Lehren verstehen lernt. Die moralische Erziehung muß vom realen Leben ausgehen und das Kind erleben und erkennen lassen, welche Lebenserfahrungen in den moralischen Lehren verdichtet sind; dann allein kann es den Sinn und Gestaltungskreis derselben erfassen.

Noch immer steht die Forderung der künstlerischen Erziehung im Vordergrunde des Interesses; an der Verwirklichung wird man allerdings noch lange zu arbeiten haben. Aber dennoch zeigten sich schon die Einflüsse dieser Bestrebungen in Stadt und Land; beim Schulhausbau hat man nicht bloß die Zweckmäßigkeit, sondern auch die Schönheit im Auge, im Zeichen- und Leseunterricht schenkt man der ästhetischen Bildung mehr Beachtung. „Unsere Jugend muß sehen lernen, denn das Sehen ist eine Kunst," so ruft Dr. A. Wollberg aus (Erziehung des Auges zur Kunst); die Anschauungsfähigkeit, das weiß jeder Künstler, lernt das Auge erst ganz allmählich. Aber die Schule beachtet das nicht; sie lehrt das Sehen nicht, darum kann die Jugend auch nicht sehen. Man kann das jederzeit beweisen; man braucht nur das geschulte Kind aufzufordern, das Gesehene zu zeichnen. Die Jugend und das Volk müssen zum richtigen Sehen und damit zum künstlerischen Genießen und Schaffen erzogen werden; „eine nationale Kunstpädagogik muß wirken, um das Volk für die Kunst zu erziehen" (Mollberg a. a. O.). Nicht mit der Betrachtung des Kunstwerks, um daran das Auge zu erziehen und das Gemüt für das Schöne zu erwärmen, dürfen wir beginnen, sondern mit dem Sehenlernen; denn das Betrachten des Kunstwerkes setzt die Fähigkeit des Richtigsehens voraus. Das ästhetische Sehen ist nämlich eine höhere Stufe in der Kunst des Sehens, des Richtigsehens; das letztere muß also vorangehen. „Übungen an Kunstgegenständen setzen langjährige und zwar planmäßige Übungen im Beobachten an Naturgegenständen, Naturereignissen, Gerätschaften, Menschen, kurz der Umgebung des Kindes voraus" (Mollberg a. a. O.); also muß die Unterweisung mit der Kunst des Sehens überhaupt beginnen und daraus das künstlerische Sehen und Genießen hervorgehen. Das Sehenlernen ist aber nicht bloß im Interesse der künstlerischen Bildung zu stellen; auch

die geistige Bildung beruht auf ihm. Die Grundlage des Richtigsehens ist das fixierende Sehen; das vollzieht sich nicht ohne weiteres richtig, sondern muß erlernt werden. Jedes Sinnesorgan ist für den intensivsten Reiz, sofern er nicht über das Normale hinausgeht, am empfänglichsten; das ist auch beim natürlichen, aber ungebildeten Sehen der Fall, durch welches infolge der einseitigen Auffassung, rohe und falsche Auffassungen entstehen müssen. „Ohne Absicht, mindestens ohne Wiederholung wird eine rohe Anschauung niemals in eine reife umgewandelt" (Mollberg a. a. O.); das geschieht nicht mehr durch das fixierende Sehen allein, sondern durch dessen Verbindung mit den apperzipierenden und den Tast- und Muskelempfindungen. Auf den reifen Anschauungen beruht die geistige Bildung; der Ansammlung reifer Anschauungen muß daher der Erzieher die größte Aufmerksamkeit widmen und darf dieses Geschäft nicht dem Zufalle überlassen werden. „Erziehen wir nur die Jugend zu einem geschärften, aufmerksamen Schauen auf die Dinge wie sie wirklich sind, damit sie reife Anschauungen sammeln, das gesunde Baumaterial für die freischaffende Phantasie und den denkenden Verstand" (Mollberg a. a. O.); klare Anschauungen bestimmen Denken und Wollen. Die ganze Bildung aber baut sich auf den in der Heimat gewonnenen Vorstellungen auf; die heimatlichen Vorstellungen müssen daher die grundlegenden sein. „Die Schule muß viel mehr Fühlung mit dem Leben nehmen, ganz besonders auch die Volksschule; das Licht der Gegenwart muß auf den Unterricht fallen, die geistigen und wirtschaftlichen Strömungen der Jetztzeit müssen die Jugenderziehung beeinflussen; nicht in die Ferne und Fremde, sondern auf heimischem Boden sind die Bildungsmomente, wenn auch nicht alle, so doch die höchsten, zu suchen" (Mollberg a. a. O.). Eine solide Bildung ist nur auf der Grundlage reifer Anschauungen möglich; diese aber werden nicht durch ein flüchtiges, sondern nur durch ein verweilendes Betrachten gewonnen. Daher müssen die Lehrpläne sich die größte Einschränkung auferlegen; „sichtet die Lehrstoffe", muß die erste Forderung bei der Reform des Unterrichts sein. Ohne diese Sichtung der Lehrstoffe ist eine Reform des Schulunterrichts nach den Forderungen der Zeit ganz unmöglich; diese Reform aber muß, wenn sie auf fester Grundlage beruhen soll, auf der Bildung der Sinneswerkzeuge, auf den durch geübte Sinne erworbenen sinnlichen Anschauungen aufgebaut werden und darnach in der Heimatkunde die Basis des Sachunterrichts suchen. Die auf Ausflügen und durch das geübte Beobachten in der Schule gewonnenen sinnlichen Vorstellungen müssen im Werk, Zeichen und Wort festgehalten werden; erst so kommen sie zur vollen Klarheit und können zu Erkenntnissen verarbeitet werden. Wenn das Auge gelernt hat, schnell die einzelnen Elemente zu erfassen und zu Gruppen zu vereinigen, so ist es reif, mehrere Gegenstände auf einmal zu überschauen und dabei das Gleichartige von dem Verschiedenen zu trennen, das Charakteristische von dem Nebensächlichen abzuheben; das ist das vergleichende Sehen, die Grundlage alles Erkennens.

Es ist alles schon dagewesen, es ist nichts Neues, so hört man auch in pädagogischen Kreisen gegenüber neuen Bestrebungen, die Beachtung erfahren, sagen; allein es kommt doch wesentlich darauf an, „mit welcher Konsequenz man einen Gedanken verfolgt, wie man das Gedachte einheitlich gruppiert, wie klar und stark man es ausdrückt und mit welcher Gefühls- und Willenskraft man dafür eintritt" (O. Ernst, Pädagog. Reform I. 1.). Das gilt auch für die künstlerische Erziehung; man hat lange von ihr gesprochen, allein im Mittelpunkte der Besprechung in

pädagogischen Kreisen steht sie erst seit etwa 3 Jahren. Künstlerische Erziehung heißt nach O. Ernst (a. a. O.), „daß wir an die Stelle des bloß gewußten Wissens, das heute unsere Schulen beherrscht, das angeschaute und gefühlte Wissen setzen wollen; es heißt, daß das Wissen von den körperlichen und geistigen Dingen der Welt fortan denselben Weg in den Menschen hineinnehmen soll, den die Kunst nimmt, nämlich den Weg durch die Tore der Anschauung und des Gefühls. Denn kein Wissen haftet so fest in uns, wirkt so lebendig in uns und setzt sich so leicht in Können und Handeln um wie das erlebte Wissen" (O. Ernst a. a. O.). Die künstlerische Erziehung soll ein Teil der allgemeinen, der harmonischen Bildung sein; sie soll der Bildung der sittlichen Persönlichkeit dienen. Soll sie aber eine sichere Grundlage haben, so muß sie ausgehen von der Bildung der Organe, besonders des Auges; denn das Kunstwerk ist nach Avenarius nichts als eine Anweisung, die Natur zu sehen; von der Natur aber geht der Weg zur Kunst und von der Kunst zur Natur. Wie das Kind von der Natur zur Kunst durch die Bildung des Auges, des Richtigsehens geführt wird, haben wir oben gesehen; der bekannte, leider in diesem Jahre verstorbene Geograph Ratzel zeigt (über Naturschilderung; München, Oldenburg, 1904) wie der Mensch durch die Kunst zur richtigen Erfassung der Natur geführt wird. Die künstlerische Erziehung hat also auch die Fähigkeit zu entwickeln, „daß, sowie den Dichter oder Künstler die Natur zur Schöpfung neuer Bilder, zur Aussprache schöner oder erhabener Gedanken begeisterte, nun auch sein Werk die Natur uns in seinem Sinne anschauen läßt". Das Kind muß vom Sehen zum Schauen geführt werden; „Schauen" ist nach Avenarius (Kunstwart) Sehen „mit fühlendem Auge".

„Der Worte sind genug geschehen, nun laßt uns Taten sehen", so kann man auch heute gegenüber der Bewegung hinsichtlich der künstlerischen Erziehung ausrufen; denn nur der Beweis der Tat ist beweiskräftig. Dieser Beweis kann auch unter den bestehenden Verhältnissen an vielen Orten hinsichtlich der künstlerischen Erziehung erbracht werden; denn „wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg". Ein solcher Weg behufs Anbahnung der künstlerischen Erziehung auf physiologisch-psychologischer Grundlage aber ist der **Werkunterricht**; er ist gangbar, wie die Erfahrung gezeigt hat. Der „Werkunterricht" war im verflossenen Jahre Gegenstand der Verhandlungen des XVI. Kongresses des „Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit", der in Worms stattfand; hier war nach mehr als zwölfjährigen Versuchen eine Form gefunden worden, welche den gestellten pädagogischen Anforderungen entsprechen dürfte und praktisch durchführbar ist. Die Teilnehmer konnten von der Ausführung in den Klassen selbst Kenntnis nehmen; Referent, früher Stadtschulinspektor in Worms, gab in einem Vortrag die theoretische Begründung dazu. Er ging dabei aus von der Tatsache, daß durch Errichtung des Deutschen Reiches der deutschen Schule neue Aufgaben gestellt worden sind. Denn es gilt jetzt, daß sich das Deutsche Reich auf dem Weltmarkt dieselbe hervorragende Stellung erkämpft, die es auf dem politischen Gebiete erkämpft hat; dazu aber hat es die Schule nötig. Da es in diesem Wettbewerb auf dem Weltmarkt besonders auf die Leistungen im Kunsthandwerk ankommt, so muß die künstlerische Bildung besonders gepflegt werden; hierzu soll der „Werkunterricht" mithelfen. Er soll die im Kinde liegenden künstlerischen Anlagen wecken und pflegen; damit soll aber nicht bloß der künstlerischen, sondern auch der geistigen und sittlichen Bildung gedient werden; denn durch den Werkunterricht soll das Kind einerseits

im Auffassen von Gegenständen durch Auge und Hand geübt und sollen ihm dadurch klare Anschauungen übermittelt werden, welche die Grundlage der geistigen Bildung sind; anderseits aber soll der im Kinde als Anlage vorhandene Gestaltungs- und Schaffenstrieb geweckt und gepflegt und zur Ausführung von planmäßigen Handlungen übergeleitet werden. Auf dieser Grundlage beruht auch die künstlerische Bildung; sie soll zum künstlerischen Genießen und künstlerischen Schaffen innerhalb der der Schule gesteckten Grenzen erziehen. Der Werkunterricht muß ein organischer Teil des Schulunterrichts sein und daher in die engste Beziehung zum Sach- und Formunterricht treten; er muß Lehrprinzip und Lehrfach sein. In den beiden ersten Schuljahren steht er in engster Beziehung zum elementaren Sach-, Zeichen- und Sprachunterricht; er tritt hier nur als Lehrprinzip und noch nicht als Lehrfach auf. Im dritten und vierten Schuljahr tritt der Werkunterricht (Formen in Ton) in Verbindung mit dem malenden Zeichnen als besonderes Lehrfach auf; dieses Formen wird im fünften und sechsten Schuljahr in Verbindung mit dem künstlerischen Zeichnen fortgesetzt. Daneben tritt im fünften und sechsten Schuljahr als Lehrfach das geometrische Formen in Pappe auf; es steht in engster Beziehung zur Raumlehre und zum gebundenen Zeichnen. Im siebenten und achten Schuljahr wird das Formen aus Holz, das Schnitzen, in Verbindung mit dem Formen in Ton und dem künstlerischen Zeichnen als Lehrfach betrieben. So erscheint der Werkunterricht als ein gangbarer Weg zur Ausführung des erziehlichen Handfertigkeitsunterrichts in der Schule. Durch diesen Werkunterricht wird es dem Kinde ermöglicht, nicht bloß in Worten und Zeichen, sondern auch in Werken zu schaffen, wirklich zu produzieren; „die Freude an der Produktion ist aber das erste Glücksgefühl der Weltbeherrschung" (Prof. Dr. Klaus, Kind und Kunst). Diese Freude, die das Kind vor der Schulzeit beim Bauen aus Sand so oft genossen hat, raubt ihm die heutige Schule; der Werkunterricht verschafft sie ihm wieder. Ihm schließt sich das malende Zeichnen an; „der Umkreis der Vorstellungen gibt sich durch die Bilder zu erkennen, die es schafft" (Klaus a. a. O.). Durch Formen und Zeichnen spricht sich der Grad des richtigen Sehens, der Beobachtungsfähigkeit, viel schärfer aus als durch das Sprechen; es entstehen Typen der Gegenstände, welche das Kind leicht festhält. Diese Darstellungsform regt das Kind auch am besten zum Bilden von Ideen an; denn das Kind bleibt beim Darstellen des Gesehenen nicht stehen, es schafft mit Hilfe seiner Phantasie neue Gebilde aus den vorhandenen Vorstellungen. So wird das Kind zum werktätigen Schaffen, zum selbständigen Arbeiten erzogen; „die Erziehung zur Arbeit, zur verständigen, sorgfältigen, schaffenden Arbeit ist ein wichtiger Teil der Bildung für jeden jungen Mann, ebenso wie die Handarbeiten, Nähen, Stricken, Flicken und Kochen für das Mädchen dieselbe Wichtigkeit haben wie die Kenntnisse des Lesens, Schreibens und Rechnens" (Klaus a. a. O.).

Schuldirektor Palmgren berichtet („Erziehungsfragen") über den in seiner Erziehungsanstalt „Samskola" eingeführten Slöjd- oder Handarbeitsunterricht; mit der betreffenden Anstalt ist auch ein Seminar zur Ausbildung von Slöjdlehrern und Slöjdlehrerinnen verbunden. Er geht von dem Grundsatze aus, daß „Lernen und Schaffen, Wissen und Anwendung des Wissens untrennbar verbunden sein müssen, denn materiale Bildung ohne formale ist ein totes Wissen". Das Schaffen entspricht den natürlichen Anlagen des Kindes; „zu diesen gehört vor allem der fast allen Kindern eigene Drang nach Tätigkeit und Bewegung". Diesen

Trieb, welcher ganz der Natur des Kindes entspricht, darf nicht unterdrückt werden; denn in diesem Fall sucht er sich selbst einen Ausweg und gerät infolgedessen in falsche Bahnen. Dagegen gewährt die Befriedigung des Tätigkeitstriebes dem Kinde Freude; es fühlt sich glücklich und zufrieden. Die körperliche Arbeit befriedigt seinen Tätigkeitstrieb: sie erregt sein Interesse und nimmt daher seine Aufmerksamkeit voll und ganz in Anspruch. Es muß „die Bestandteile jeder Arbeit genau beobachten, deren Zusammensetzung, Farbe, Form und Aussehen, sowohl im ganzen wie in deren Teilen, was alles dazu beiträgt, das Kind denkend, beobachtend zu machen, etwas sehr Wichtiges, was aber auch im allgemeinen versäumt wird". Erst wenn das Kind durch eine verständige, seiner Entwicklung angemessenen Handarbeit denken und begreifen, trennen und zusammenfügen gelernt, erst dann soll das Lernen anfangen. „Man würde dadurch auch den Vorteil haben, daß das Lernen nicht so früh auf das Alter des Kindes einzuwirken begönne; sondern man könnte ohne Gefahr damit warten, bis es an Geistes- und Körperkraft so entwickelt ist, daß keine Gefahr vor Überanstrengung besteht"; dann lernt das Kind rascher und freudiger. Es bekommt Interesse für die Arbeit des Lebens; es bekommt einen für seinen Sinn passenden Stoff für nützliche und lehrreiche Unterhaltung.

Von den gleichen Gesichtspunkten geht John Dewey in seinen von E. Gurlitt übersetzten Vorträgen über „Die Schule und das öffentliche Leben" aus; die zeitweiligen Änderungen in der Erziehungsweise und in dem ganzen Lehrplane sind nach seiner Ansicht, „ebenso eine Folge allgemeiner sozialer Verhältnisse und entspringen genau so dem Streben, sich den Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaft anzupassen, wie es die verschiedenen Formen in der Industrie und im Handel tun". Da die sozialen Verhältnisse sich in den letzten Jahrzehnten gänzlich umgestaltet haben, so muß auch unsere Erziehungsweise und unser Schulwesen sich demgemäß umgestalten; besonders macht sich aber in dieser Hinsicht der Übergang von der Hausindustrie zur Maschinenindustrie geltend. „Hierin liegen so wichtige Faktoren für die Charakterbildung, daß wir sie nicht unbeachtet lassen dürfen; eine Erziehung zur Ordnung und zum Fleiße, zu dem Gefühl der Verantwortung und zum Pflichtgefühl, etwas zu leisten, etwas in der Welt zu schaffen"; diese Faktoren sind heute vielfach infolge der angedeuteten Veränderung in den sozialen Verhältnissen nicht mehr vorhanden. Übersehen darf man auch nicht die große erziehliche Bedeutung, „welche in der genauen Bekanntschaft mit der Natur liegt: dem Kennen der Wirklichkeiten der Naturprodukte, dem Rohmaterial, den Erfahrungen, wie sie behandelt und verwertet werden, welche große soziale Notwendigkeit sie sind und welchen Nutzen sie bringen"; es ist dies eine fortwährende Erziehung zur Beobachtung, zum Scharfsinn, zur schaffenden Einbildungskraft, zum folgerichtigen Denken", welche durch die unmittelbare Berührung mit den Wirklichkeiten gegeben ist. Keine Schuleinrichtung der Gegenwart kann das ersetzen, was durch die tägliche Beschäftigung und das Interesse an häuslichen Verrichtungen gewonnen wurde; nur eine Änderung in unseren Schuleinrichtungen vermag es. Unsere heutige Schule kann auch nicht zu der sozialen Gemeinschaft vorbereiten, wie es für unser heutiges Gemeinde- und Staatsleben notwendig ist; es fehlt die Notwendigkeit wie auch das Bindemittel zu einer sozialen Organisation. Hier nun soll vor allen Dingen der Werkunterricht einsetzen; er soll das ersetzen, was durch den Übergang von der Hausindustrie zur Maschinenindustrie an erziehlichen Faktoren

verloren gegangen ist. „Diese Beschäftigungen haben nicht zum alleinigen Ziele die Beibringung praktischer Handgriffe und einer größeren Gewandtheit, sondern sie sollen auch der lebendige Mittelpunkt sein zur Erwerbung naturwissenschaftlicher, gründlicher Kenntnisse der Weltkörper, sie sollen der Ausgangspunkt sein, von dem man die Kinder zu dem Verständnisse aller geschichtlichen Entwicklung der Menschheit führt." Sie bilden den Ausganspunkt, „von dem weiterschreitend das Kind den Wegen nachgehen lernt, den die Menschheit in ihrer gesellschaftlichen Entwicklung genommen, indem es sich zugleich eine gründliche Kenntnis des Materials, das es verarbeitet, und der mechanischen Grundelemente erwirbt; an der Hand dieser Beschäftigungen wird die geschichtliche Entwicklung der Menschheit rekapituliert". Dem Kinde müssen schon in der Schule für seine Arbeit Ziele gesetzt werden, die es durch Selbsttätigkeit erreichen soll; dabei muß es lernen, gegen Hindernisse anzulaufen und das Material zu beherrschen, muß sich in Geduld, Beharrlichkeit und Gewandtheit üben. Vier Triebe sollen besonders beim Kinde durch die Schule gefördert werden: der gesellige Trieb, der Schaffenstrieb, der Forschungstrieb und der Kunsttrieb; hierzu bietet der Werkunterricht die beste Gelegenheit und Anleitung. Er befördert aber auch die sprachliche Bildung; denn er veranlaßt das Kind, wie es seiner Natur entspricht, sich über seine Beschäftigung auszusprechen. „Wenn ein Kind überhaupt etwas tut, bevor es die Schule besucht, so ist es, daß es spricht und zwar über das spricht, was es beschäftigt. Wird aber durch die Schule keine Anregung geboten, wird die Sprache nur dazu verwandt, eingelernte Aufgaben hersagen zu lassen, so darf es uns nicht überraschen, wenn eine der Hauptschwierigkeiten der Schultätigkeit in der Erlernung der Muttersprache liegt. Da die Sprache, welche gelehrt wird, unnatürlich ist, nicht aus dem regen Wunsche entspringt, lebhafte Eindrücke und Beobachtungen mitzuteilen, so verlieren allmählich die Kinder den freien Gebrauch derselben."

Der zweite Kunsterziehungstag (1903) beschäftigte sich mit der künstlerischen Erziehung durch Sprache und Dichtung; hier konnte man schon auf reiche Erfahrungen zurückblicken, obwohl auch hier noch manches zu tun übrig bleibt. Die Fehler, die hier in der künstlerischen Erziehung gemacht werden, liegen nach Prof. Dr. Waetzoldt „zuerst in einer Verfrühung der Poesie in der Schule; sie liegen dann in einer Überfütterung mit Poesie in der Schule, und sie liegen drittens in einer falschen Behandlung" (siehe den ausführlichen Bericht von Prof. Dr. Matthias im Pädag. Jahresbericht 1903, S. 207 ff.). „Die Dichter sind die Lehrer der Menschheit; sie sind die Priester der allgemeinen Kultur; sie sind die Propheten — wie Propheten Dichter sind — welche eine ideale Zukunft nicht nur verkünden, sondern herbeiführen" (Lazarus, Briefe). Daher muß die Schule, wenn sie harmonisch bilden will, ihnen mehr Beachtung schenken wie seither; sie muß die Dichtungen als Kunstwerke erfassen und nicht, wie das seither so oft der Fall war, nur belehrenden Zwecken (Geschichte, Sprache, Gesinnung) dienstbar machen. „Alle Kunst geht durch die Sinne; auch die Dichtung arbeitet mit den Eindrücken der Sinne und zwar aller Sinne. Aber sie kann Sinnliches nicht sichtbar vor unser körperliches Auge setzen, in den seltensten Fällen Klangvorstellungen durch unmittelbare Einwirkungen auf unser Ohr wecken; von den übrigen Sinnen ganz zu schweigen. Sie ist darauf angewiesen, diese Sinneseindrücke dem Hörer oder Leser, in der Lyrik und Ethik zunächst nur durch Worte, zu suggerieren"

(Anthes, Dichter und Schulmeister). Diese vom Dichter ausgehende Suggestion erzielt die gehoffte Wirkung aber nur dann, wenn sie in der Erinnerung des Aufnehmenden einen günstigen Boden findet; die erwartete Stimmung tritt nur dann ein, wenn sie sich in der Erinnerung des Genießers bereits mit der in der Dichtung enthaltenen Vorstellungen irgendwie verbunden hat. Die Sprache der Kunst versteht der Mensch nicht ohne weiteres; er muß sie verstehen lernen. Dazu muß dem Kinde der Lehrer verhelfen; er kann es allerdings nur, wenn er das Erlebnis der Kunst an sich durchgemacht hat. Sind in dem Kinde die Vorstellungen, die der Dichter aus unserer Erinnerung in unser Bewußtsein führen will, nicht vorhanden, so muß der Lehrer sie durch Analogien, Beschreibungen, unter Umständen durch bildliche Darstellungen zu erzeugen suchen; gar oft begnügt sich auch der Dichter damit, nur wenige charakteristische Striche zu zeichnen und überläßt die Ausführung der nachschaffenden Phantasie des Lesers. Diese Tätigkeit wird dem Kinde in den seltensten Fällen ohne Mithilfe des Lehrers gelingen; besonders bei lyrischen Dichtungen, wo ein einziges Wort oft eine ganze zusammenhängende Reihe von Eindrücken wiederbeleben soll, ist diese Mithilfe nötig. Diese Mithilfe besteht hauptsächlich in der Herausarbeitung der Bildlichkeit des Gedichts; ist diese Arbeit geleistet, dann ist so ziemlich alles getan, was die unterrichtliche Behandlung an dem Gedicht überhaupt tun kann, außer noch ein stimmungsvolles Vorlesen. Hüten muß man sich vor der Sucht, aus jedem Gedicht einen „Grundgedanken“ herauszuarbeiten; denn der dem Dichter vorgeschwebte Gedanke läßt sich nicht in begriffliche Erklärung fassen. Er ist beim Dichter in der Form der Stimmung vorhanden und teilt sich dem Genießer ohne weiteres als solche mit, wenn ihm die Bildlichkeit des Gedichts in ihrer ganzen Fülle und Stärke zum Bewußtsein gekommen ist; in Worten läßt sich diese Stimmung allerdings nicht fassen. Nicht sonderlich verschieden ist die Arbeit des Lehrers bei der Epik von der bei der Lyrik; „sie ist nur sehr viel leichter, weil der Epiker selbst in seiner charakteristischen Vorliebe für behagliche Breite in der Ausmalung der Einzelheiten, in der Hervorhebung einzelner Vorstellungen, viel mehr tut als der Lyriker“ (Anthes a. a. O.). Im Drama tritt zum suggestiven Wort des Dichters noch der sichtbare Bühnenvorgang hinzu; das Wort ist hier nur etwas in Verbindung mit diesem Vorgang. Das auf der Bühne dargebotene Bild schafft zunächst die Stimmung; es ist also dem Schüler zuerst nahe zu bringen. Dazu tritt dann die Charakteristik der Zeit und der Personen; damit ist die Arbeit des Lehrers in der Hauptsache getan. „Ein dramatisches Kunstwerk ist ein Stück Leben, dessen Vorgänge sich nach denselben Gesetzen vollziehen wie die der Wirklichkeit; habe ich diese Vorgänge klar angeschaut, habe ich ihre Verknüpfung mit dem Vorausgegangenen und dem Darauffolgenden mit meinen Sinnen völlig aufgenommen, dann weiß ich von der Handlung gerade genug, um sie mit erleben zu können, um einen künstlichen Genuß davon zu haben“ (Anthes a. a. O.). Soll also ein künstlerischer Genuß erzielt werden, so muß man von dem üblichen Zerpflücken, Zergliedern und Zerstückeln der Dichtungen absehen; besonders darf man das Gedicht nicht zu sprachlichen Übungen benutzen. In den oberen Klassen der Volksschule, besonders aber in höheren Schulen wird man, wenn eine Reihe von Dichtungen in der angeführten Weise behandelt worden sind, auch über den Dichter und seinen Lebensgang, in dem doch seine Werke dem Inhalte nach wurzeln, etwas sagen; zu der durch die Dichtungen erzeugten Stimmung kommt nun das Verständnis

und erhöht noch den Genuß. Die Dichtungen haben ja schon ihre Wirkung an und für sich getan; durch das Zusammenstellen, Vergleichen und Vertiefen an der Hand des Lebensganges des Dichters können sie eine neue Wirkung ausüben, die allerdings nicht mehr rein ästhetischer Art ist. Aber nun schadet die Belehrung über den Dichter und sein Schaffen nichts mehr; es ist eine neue Frucht, die der Schüler genießt, über die er sich auch schriftlich äußern kann. So sehr das Bestreben der Vertreter der künstlerischen Erziehung, alles überflüssige Erläutern, Erklären und Üben bei den Dichtungen mit Rücksicht auf das künstlerische Genießen derselben wegzulassen, zu begrüßen ist, so sehr muß man sich nun hüten, hier wieder ins Extrem zu fallen; zur richtigen Erfassung des Inhaltes und zum Verständnis der dichterischen Arbeit notwendige Erklärungen dürfen nun doch nicht fehlen. Wie es bei neuen Strömungen fast immer vorkommt, so sind auch manche Vertreter der künstlerischen Erziehung in ihren Forderungen in negativer und positiver Hinsicht zu weit gegangen; dadurch aber haben sie den heftigen Widerspruch seitens der Verteidiger des Alten hervorgerufen. Solche extreme Forderungen kommen in jeder größeren Versammlung, die sich mit Reformfragen beschäftigt, vor; auch auf den Kunsterziehungstagen haben sie nicht gefehlt. Besonders der zweite Kunsterziehungstag zeitigte davon manche; es traten dort Redner aus den Reihen der Vereinigung zur Pflege künstlerischer Erziehung, die mit großem Eifer Dinge verkündigten, die in der Pädagogik längst nicht mehr neu sind, oder Forderungen aufstellten, die aller gesunden Pädagogik Hohn sprachen. Aber deswegen wollen wir doch nicht in das Verdammnisurteil einstimmen, welches Rektor Ufer (Die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Weimar) fällt; die beiden Kunsterziehungstage haben doch ihre guten Früchte hervorgebracht. Es ist auch für die Pädagogik heilsam, wenn sich einmal Staatsmänner, Schulmänner, Philosophen, Künstler und andere Laien über pädagogische Gegenstände unterhalten; der Laie kann auch dem Fachmann unter Umständen etwas Wertvolles sagen. Eine übertriebene Forderung ist es, wenn man die Behandlung von Gedichten, welche an das ästhetische Verständnis hohe Anforderungen stellen, wie z. B. der „Erlkönig", von der Volksschule ganz ausschließt; „ein Gedicht," sagen wir mit Ufer (a. a. O.), „ist dann nicht mehr unbedingt für verfrüht anzusehen, wenn der Sinn verstanden und das Gefühlmäßige einigermaßen empfunden wird". Daß wir Wolgasts Forderungen an die Jugendschrift nicht unbedingt zustimmen, haben wir schon früher im „Pädag. Jahresbericht" eingehend dargetan (1902); „bis Dichter und Verleger die nötige Literatur geliefert haben, wird man sich auch ferner mit Büchern behelfen müssen, die zwar den Kunstwerken nicht gleich zu achten, aber doch in anderer Beziehung nützlich und gut zu lesen sind" (Ufer a. a. O.). Daß beim guten Vortrag das Sprachgefühl allein nicht sicher sein kann, sondern auch das Denken angreifen muß, zeigt die Erfahrung; maßvolle Belehrungen können auch hier den Genuß nur erhöhen.

Der sittliche Unterricht darf sich nicht auf die ihm zugewiesenen besonderen Lehrstunden beschränken; er muß vielmehr den ganzen Unterricht befruchten und durchdringen und in der Schulzucht seinen praktischen Ausdruck finden. Im naturkundlichen Unterricht soll das Kind nicht nur an genaueres Beobachten und Wiedergabe des Beobachteten gewöhnt werden, sondern es soll auch fragen, welche besondere Ursachen für einseitige und falsche Auffassungen der Lebenserscheinungen in uns vorhanden sind; zur strengen Wahrheitsliebe gehört es auch, nicht über

Dinge zu urteilen, die man nicht genau oder zuverlässig kennt. Im Geschichtsunterricht muß der Schüler gemahnt werden, mit Vorsicht zu urteilen und die komplizierten Motive handelnder Personen richtig zu würdigen; die Übung im Verstehen und Gerechtwerden ist hier von weittragender Bedeutung, denn „die gründliche Würdigung des Tatsächlichen und Ursächlichen ist erst die wahre Basis für eine scharfe Feststellung des wirklichen Verhältnisses einer Tat oder eines ganzen Menschen zu den höchsten Gütern des Lebens" (Förster a. a. O.). Beim Literaturunterricht muß man vor zu viel Moralisieren und tendenziösen Anwendungen warnen; „die echte Kunst ist gewiß mit der echten Ethik nie in Widerspruch, sondern voll ethischer Wirkungen" (Foerster), die in besonderer Weise zur Geltung zu bringen sind. Das alles geschieht nicht durch bloße Verkörperung ethischer Tendenzen und Ideen und der Herausstellung „leitender Gedanken"; „vielmehr beruht der Beitrag der Kunst zur sittlichen Entwicklung darauf, daß der Künstler der Seher ist, der die bewegenden Kräfte der Wirklichkeit tiefer und schärfer erfaßt, weil er infolge der Intensität seines eigenen inneren Lebens die Verkettungen menschlicher Geschichte greller beleuchtet sieht als wir andern Sterblichen" (Foerster a. a. O.). Die dadurch erlangte Lebenskenntnis, das Wissen von Ursache und Wirkung lehrt uns die Rolle kennen, die unsere Handlungen im Gesamtzusammenhange des Lebens spielen; „das Verhältnis unserer Handlungen zu den sozialen Bedingungen des menschlichen Daseins wird festgestellt, und darnach werden die Handlungen charakterisiert und bewertet" (Foerster a. a. O.). Man muß also das Leben selbst in der Kunst als unparteiischen Zeugen für die Beurteilung auftreten lassen, die im Namen der Moral über die menschlichen Handlungen gefällt werden; dagegen müssen alle moralisierenden Anwendungen als wirkungslos fallen gelassen werden. Die Kunst hat es mit dem Menschen zu tun; je tiefer sie ihn erfaßt und wiedergibt, um so ergreifender erleben wir uns selbst darin. Und darin liegt der erziehende Wert der Kunst; wir lernen uns und andere vollkommener verstehen. Diese sittliche Erziehung durch den Unterricht muß vorbereitet werden durch die Gewöhnung und ihre Ergänzung finden durch die sittliche Erziehung, welche das Schulleben an sich ausübt; es muß deshalb eine Vorschule des größeren sozialen Lebens und Wirkens sein. In dieser Hinsicht kommt es in erster Linie darauf an, den seither äußeren Zwang ins Innere des Kindes zu verlegen; denn wahrhaft erziehen heißt Kraft wecken und nicht Kraft töten. Die bestehende Schulführung und Schulordnung bedarf einer psychologischen und pädagogischen Vertiefung; das wichtigste für den Lehrer ist es bei der Schulzucht, „nicht Moral zu predigen, sondern aus den Schülern selbst das Urteil über bestimmte Handlungsweisen hervorzulocken" (Foerster a. a. O.). Das wird aber der Schule erst dann voll und ganz gelingen, wenn das Haus eine pädagogisch begründete Zucht einführt; dazu müssen Mütter und Väter erzogen werden. Mit der bei der Gewöhnung vorkommenden Aufstellung von Regeln für das Verhalten und Einschärfung diesbezüglicher Weisungen muß auch eine gewisse Belehrung verbunden sein; es ist angebracht, dem Befehl eine Art Begründung beizufügen, soweit es die kindliche Fassungskraft zuläßt. Das führt zu einem ethischen Anschauungsunterricht; in demselben ist im Anschluß an die kindliche Erfahrung und anschaulichen Beispiele (Erzählungen) das sittliche Richtige dargestellt und auch das sittlich Verkehrte, sofern die üblen Folgen desselben scharf hervortreten. „Dieser sittliche Anschauungsunterricht soll dem Kinde einen nach

Möglichkeit klaren Einblick in die Pflichten verschaffen, welche ihm in seinem kindlichen Lebenskreise obliegen, und die Tugenden aufzeigen, die es in demselben zu üben hat" (Bergemann, Ethik); ihrem Wesen nach sind es zwar dieselben wie bei den Erwachsenen, im Ausdruck aber entsprechen sie dem kindlichen Leben. So wird das Kind für das Leben der Erwachsenen vorbereitet; je mehr es heranwächst, wird der Unterricht auf dieses Leben auch unmittelbar Rücksicht nehmen müssen. Er wird das Kind ins sittliche Leben der Erwachsenen einführen, die Pflichten und Tugenden in der für dieses Leben in Betracht kommenden Form vor Augen führen müssen; damit beginnt der eigentliche Moralunterricht. Biographien von berühmten Männern und Erzählungen mit moralischer Tendenz sind in demselben nur dann von Wert, wenn sie in der richtigen Weise durch eine Unterredung den Boden bereitet bekommen; sie gehören daher ans Ende und nicht an den Anfang einer ethischen Besprechung. „Der Erzieher muß seine Einwirkung in möglichst verschiedene Bilder kleiden und an möglichst mannigfaltige Motive appellieren, damit die Wahrscheinlichkeit so groß wie möglich werde, irgend ein intakt gebliebenes Gebiet von inneren Kräften und Vorstellungen zu wecken, dasselbe durch langsame Anregung und Übung zu stärken, ihm immer größere Aufgaben zu stellen und schließlich von dort aus auch andere Gebiete des seelischen Lebens wieder in Bewegung zu setzen" (Foerster a. a. O.). Mit der Erzählung verbinde man womöglich das Vorzeigen guter, künstlerischen Anforderungen entsprechender Bilder, die das Charakteristische der betreffenden Schicksalslage darstellen; hier verbindet sich die künstlerische mit der sittlichen Erziehung. Das Kind muß mit den Einzelheiten der Erzählung völlig vertraut werden; denn nur so vermag dieselbe eine Wirkung auf Gefühl und Willen hervorzubringen und zum bleibenden Eigentum zu werden. An diesen Erzählungen soll vornehmlich auch das sittliche Urteil des Kindes gebildet und es in der Beurteilung des moralischen Gehaltes menschlicher Handlungen geübt werden; daher muß es angehalten werden, das Tun und Lassen der Menschen gründlich zu analysieren, um einen Einblick in den Kampf der Motive und deren Beziehungen zueinander zu erhalten. Niemals darf aber die Beziehung zum Leben aus dem Auge verloren werden; das Kind muß in das richtige Verständnis desselben eingeführt und in seiner richtigen Auffassung unterwiesen werden. „Nicht ein buntes Durcheinander sittlicher Maximen, dessen Ordnung erst später eintritt, soll angehäuft werden; sondern auf jene Ordnung ist von vornherein die Aufmerksamkeit zu richten. An den ethischen Anschauungsunterricht muß sich, wenn der Blick des Kindes für das Leben der Erwachsenen erschlossen und seine Seele von Begeisterung für die sittlichen Vorbilder, die es kennen gelernt hat, erfüllt, sein Gemüt für das Gute wirklich erwärmt und sein Wille ernstlich auf dasselbe gerichtet ist, eine zusammenhängende Tugend- und Pflichtenlehre anschließen, deren Zweck aber darin besteht, einen systematischen Überblick über das ganze Gebiet des Sittlichen zu geben und die Möglichkeit und Notwendigkeit der Erfüllung der sittlichen Forderungen zu begründen" (Bergemann a. a. O.).

In der heutigen Schule wird der sittliche Unterricht durch den Religionsunterricht besorgt; aber abgesehen davon, daß der Religionsunterricht als solcher höchst reformbedürftig ist, hat er in seiner heutigen Gestalt für den Moralunterricht, für eine eingehende und zusammenhängende Besprechung der moralischen Lebensfragen, gar keinen Raum. Für einen sittlichen Unterricht, der wirklich im Leben Früchte bringen

soll, brauchen wir „eine richtige Auslegung des menschlichen Lebens und ein Wissen von der menschlichen Seele, das uns zeigt, welche Beziehung das Gebot zum vielgestaltigen konkreten Leben und zur täglichen Erfahrung hat, wie weit sein Sinn und sein Geltungskreis reicht, welche Widerstände der geschichtlich gewordenen Kirchlichkeit und der menschlichen Natur ihm entgegengehen und welche psychologische Hilfen uns zu seiner Verwirklichung möglich sind" (Foerster a. a. O.). Es handelt sich durchaus nicht, wie das vielfach von den Anhängern der Alten behauptet wird, um eine Verdrängung oder Entwertung der religiösen Unterweisung, sondern um eine Umgestaltung desselben nach psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten; abgesehen von der Auswahl des Lehrstoffs im besonderen und allgemeinen muß gefordert werden, daß die religiös-sittliche Belehrung an die Besprechung der Beobachtungen und Erfahrungen des Kindes anknüpft und durch Gleichnisse und Bilder aus seiner täglichen Umgebung allmählich für das Verständnis der höchsten Erlebnisse vorbereitet wird. „Es handelt sich darum," sagt Professor J. Dewey, „dem Kinde das religiöse Moment seines eigenen wachsenden Lebens nahe zu bringen und nicht darum, ihm Glauben und Gefühl, die Erwachsene zufällig für sich selbst dienlich gefunden haben, aufzudrängen;" wir müssen an den Lebenskreis des Kindes anknüpfen und es stufenweise emporleiten, statt ihm sofort das Reifste und Letzte zu geben. Mag auch die historische Auffassung des Alten Testaments sich mit der Zeit verändert haben und viele Teile des noch in unseren Schulen gelehrten Stoffes des Alten Testamentes in religiös-sittlicher Hinsicht ganz oder fast ganz wertlos sein; es bietet doch noch eine reiche Ausbeute an religiös-sittlichem Lehrstoff. Aber die den Religionsunterricht beherrschende kirchliche Behörde hat dafür zurzeit noch kein Verständnis: ihre Organe arbeiten noch immer in der alten Weise fort. „So reich die kirchliche Tradition an Lebens- und Seelenkenntnis ist, so fehlt ihr doch merkwürdigerweise eine große pädagogische Tradition, die den einzelnen Seelsorger mit einer tieferen Psychologie der Kindesseele versähe und ihn vor längst erkannten Umwegen und Irrwegen bewahrte; daher sehen wir die bedauerliche Tatsache, daß gerade in der Jugendseelsorge der Kirche bisweilen die elementarsten Forderungen der pädagogischen Psychologie beiseite gesetzt und eine wirkliche organische Verbindung des Lehrstoffs mit dem gegebenen Seeleninhalt des Kindes kaum versucht wird" (Foerster a. a. O.). Schon Pestalozzi hat hier den richtigen Weg gezeigt; denn er fordert, daß man das Kind von der Liebe zu den Eltern zu der Liebe zu Gott hinführen müsse, statt den umgekehrten Weg einzuschlagen. Unser heutiger Religions- und Moralunterricht geht den letzteren Weg; ihm fehlt daher die Basis des Erlebens. Wir benutzen ferner für diesen Unterricht zu wenig oder gar nicht den Lehrstoff, den uns die deutsche Literatur bietet; „an der Hand der großen Dichter und Lebensdeuter kann man jedenfalls älteren Schülern die Brücke schlagen von der höchsten Weisheit Christi zu den Tatsachen und Gesetzen des wirklichen Lebens und sie allmählich von dem naivsten Vergeltungsstandpunkte zu einer reiferen Einsicht emporleiten und ihnen zeigen, daß Christi Lehre keine Schwärmerei, sondern Wirklichkeitslehre ist: Christus sieht die menschlichen Handlungen in ihrer ganzen Wirklichkeit und nicht bloß in ihrem Augenblickseffekt — daher sein Urteil weltfremd erscheint und transzendent, weil es eben den Horizont der kurzsichtigen Lebensbeobachtung überschreitet, damit aber der Wahrheit des Lebens näher tritt als alle die Oberflächen-Urteile" (Foerster a. a. O.). In dieser Weise würde

wirklich ein Band zwischen Religions- und Moralunterricht hergestellt; dadurch würde die sittliche Entwicklung durch die Religion eine wirkliche Stärkung erfahren, aber auch die religiöse Entwicklung gefördert werden. Die Erziehung des Menschengeschlechts, die sittliche und religiöse Entwicklung sind diesen Weg gegangen; bei der Erziehung des Einzelmenschen muß er auch eingeschlagen werden. Die sittliche Erziehung bereitet der religiösen den Weg; die religiöse unterstützt die sittliche und leitet sie zur höchsten Stufe. Diese Religion aber ist nicht eine Religion der Dogmen, sondern eine Religion im Sinne und Geiste Christi; die von dieser Religion getragene Moral bricht daher auch nicht zusammen, wenn einzelne Glaubensvorstellungen zusammenbrechen oder durch andere ersetzt werden. Wer einen solchen Unterricht mit Erfolg erteilen will, der muß einen reichen Schatz von Lebenserfahrungen haben; für ihn muß das wichtigste Studium der Mensch sein und bleiben. Die Hilfsmittel zur Fortbildung der durch die eigene Erfahrung gewonnenen Menschenkenntnis sind die Werke der großen Seher und Lebenskenner; — von diesen sind außer der Bibel besonders die von Shakespeare, Goethe, Schiller, Lessing, Jeremias Gotthelf u. a. zu nennen. Daß ein solcher Religionsunterricht nicht konfessionell sein kann, versteht sich von selbst; „daß in allen Staaten und Gemeinwesen mit verschiedenen Konfessionen die staatlichen Schulen immer konsequenter zur vollen Neutralität in konfessionellen Fragen schreiten müssen, wenn anders sie überhaupt die elementarsten und unaufhaltsamsten Forderungen der bürgerlichen Gleichberechtigung aller Konfessionen anerkennen wollen" (Foerster a. a. O.), sollte man begreifen. Aber entschieden zurückweisen müssen wir die Forderung Foersters, in der Schule einen bloßen Moralunterricht einzuführen und „die religiösen Sanktionen des Sittlichen dem kirchlichen Unterricht" zu überlassen; das hieße zerreißen, was zusammengehört. Wenn „ein rein ethischer Unterricht der Ergänzung durch eine tiefere religiöse Bildung bedürftig" ist, und „niemals die letztere ganz ersetzen" kann, so muß der Schulunterricht diese Ergänzung notwendig bieten; die Kirche kann dann auf dieser Basis weiterbauen. Die Reform des Religionsunterrichts ist allerdings dringend notwendig; wir werden im nächsten Jahresbericht darauf näher eingehen.

Durch die experimentelle Pädagogik haben seither hauptsächlich der Rechen- und Rechtschreibunterricht wesentlichen Nutzen gehabt; in neuerer Zeit wendet sie auch dem Leseunterricht besondere Aufmerksamkeit zu. Schon 1898 haben Erdmann und Dodge ihre „Psychologischen Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage" veröffentlicht; gegen die von ihnen vertretene Ansicht, daß die Wörter aus ihrer charakteristischen Gesamtform erkannt werden, wandte sich Zeitler in Wundts Philos. Studien (1900 XVI. 3) und behauptete, daß das simultane Worterkennen nur ein durch die Schnelligkeit aufeinanderfolgender Bewußtseinsakte entstehender Schein sein und das Worterkennen nur durch die Sukzession einzelner Erkennungsakte entstehe. Dagegen stellte sich Störring (Vorlesungen über Psychopathologie, 1900) auf die Seite von Erdmann und Dodge; Lesen und Schreiben, so legt er dar, kommen durch das Zusammenwirken der psychischen Funktionen von fünf Gehirnzentren zustande. Denselben Gegenstand behandelt nun eingehend Dr. Meßmer (Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und bei Erwachsenen; Leipzig, Engelmann); er hat sich sein diesbezügliches Urteil durch sorgfältig angestellte Versuche gebildet. Aus denselben ergibt sich: 1. Die anfangs individuellen Unterschiede der physiologischen Normalzeiten, d. h. der zur Auffassung eines Wortes nötigen Zeiten, lassen sich durch andauernde

Übung allmählich ausgleichen; die Ausgleichungszeit ist bei den einzelnen Personen verschieden lange, auch geht bei längerer Unterbrechung der Versuche die erworbene Fähigkeit mehr oder weniger rasch wieder verloren. 2. Bei Kindern ist die Aufmerksamkeit sehr schwankend; Umfang und Beweglichkeit des Wortschatzes sind geringer als beim Erwachsenen. Sie besitzen eine außerordentlich leichte Reaktionsfähigkeit, die namentlich auf das Klangbild zu beziehen ist; dies in Verbindung mit dem geringen Umfange des Wortschatzes und dem Mangel an Beobachtungsschärfe hat die sinnlosen Interpretationen (Lesefehler) zur Folge. Ein einzelner Buchstabe erfordert zum Erkennen eine gewisse Zeitdauer; diese durchschnittliche Zeitdauer wird aber mindestens fünfmal kleiner, wenn ein ganzes Wort, also eine Summe von Buchstaben (Gesamtinnervation) gelesen wird und wird ferner um so kleiner, je geübter der Leser ist. „Das Lesen der Erwachsenen ist ein Lesen in Gesamtinnervation, die sich allgemein nach dem Gesetz der assoziativen Verknüpfung bildet"; das Kind muß sie erst lernen. Den Ausgangspunkt für das lesenlernende Kind bilden „die nach Buchstaben geteilten optischen und die nach ihren entsprechenden Lauten geteilten akustisch-motorischen Innervationen; es wird Buchstabe um Buchstabe gelesen, Laut um Laut ausgesprochen. Durch fortwährende Übung bilden sich allmählich die Gesamtinnervationen aus. Die optischen und die akustisch-motorischen Innervationen halten nicht gleichen Schritt; jene bilden sich rascher, diese hinken nach", wenn die Wörter größer sind. Dadurch wird die Lesetätigkeit gehemmt; es entstehen aber auch daraus Lesefehler, die beim Kinde natürlich häufiger sind als beim Erwachsenen. Die akustisch-motorische Innervation absorbiert infolgedessen aber auch mehr psychische Energie und beansprucht daher auch eine größere Aufmerksamkeit, wodurch die optische benachteiligt wird; das optische Wortbild wird und bleibt deshalb nur so weit deutlich, als ihm das lautsprachliche Bild nachkommt. Auch hier muß die Übung ausgleichend eintreten; durch sie läßt sich der Umfang der Innervation für das lautsprachliche Bild bedeutend erweitern, infolgedessen auch relativ lange Wörter noch richtig gelesen werden. Wenn einzelne Buchstaben zu einem Worte kombiniert werden, „so summieren sich die allen Buchstaben gemeinsamen Merkmale zu einem Gesamtbildcharakter"; je mehr Buchstaben die gleichen Merkmale besitzen, desto weniger beansprucht sie der einzelne Buchstabe als individuelles Charakteristikum. „Je mehr ein Wort Buchstaben von individuell geometrischer Form besitzt, um so mehr läuft die Gesamtinnervation Gefahr, geteilt zu werden; je mehr aber Buchstaben von weniger individuellen Formen (mit geraden Grundstrichen) vorherrschen, um so größer ist der Antrieb zur Gesamtinnervation. Aber, die Gesamtinnervation und die Sicherheit der Erkennung stehen in umgekehrtem Verhältnis zueinander; je mehr ein Worttypus dazu angetan ist, eine Gesamtinnervation auszulösen, um so geringer ist er in der Erkennung derselben." Es wirken also bei der Erkennung eines Wortbildes zwei Faktoren, der optische Gesamtcharakter und einzelne dominierende Buchstaben zusammen; dadurch entsteht einerseits die simultane, anderseits die sukzessive Auffassung, die beide in den Erkennungsakt eingehen. An das so entstehende Wortbild schließen sich das Klangbild und Sprachbewegungsbilder an; die Verbindung muß mechanisch eingeübt werden. Die Geläufigkeit des Lesens wird durch das Verstehen des Inhaltes bedeutend unterstützt; „der sinnvolle Zusammenhang repräsentiert auch zugleich die größte optisch-motorische Geläufigkeit für den Leser." Lesefehler können in der mangelhaften op-

tischen Auffassung (Leute — Beute), oder in der Störung des akustisch-motorischen Prozesses (Weidenbaum — Weinbaum), oder im Gedankenverlaufe des Lesers, indem er seine Gedanken in den Lesetext hineinträgt (stockfinster — dunkel) und endlich im mangelhaften Sprechgefühl (hat — hatte) seinen Grund haben; sie können aber auch aus dem Mangel an Aufmerksamkeit entstehen.

Eine gründliche Reform bedarf der Geschichtsunterricht; er wandelt noch in Bahnen, die nicht zum Ziele führen. Wenn die einseitige Betonung des politischen Momentes und das Eingrenzen von Tatsachen, Namen und Zahlen zu verwerfen ist, weil hier vor allen Dingen jede erziehliche Wirkung fehlt, so muß man sich auch hüten, die erziehliche, sittlich bildende Seite zu sehr zu betonen; durch den Geschichtsunterricht soll der Schüler befähigt werden, die wirtschaftlichen, sozialen, politischen, sittlichen und religiösen Verhältnisse auf Grund der geschichtlichen Entwicklung verstehen zu lernen; durch dieses Verstehenlernen übt der Geschichtsunterricht von selbst eine erziehliche Wirkung aus. Das Kind lernt dadurch, wie die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnisse der Gegenwart am besten geordnet werden können; es lernt auch die Handlungen der besonders hervortretenden Personen nach ihrem sittlichen Werte beurteilen und wird veranlaßt, die dabei gemachten inneren Erfahrungen auf das eigene Leben und die Gegenwart anzuwenden. Aber immer muß der Geschichtsunterricht Geschichtsunterricht bleiben; er darf nicht zum Gesinnungsunterricht werden. Denn wenn er als Gesinnungsunterricht gelten soll, „so heißt das nicht anderes, als man soll den geschichtlichen Werdegang eines Volkes in seinen einzelnen Parteien nach moralischen Gesichtspunkten beurteilen. Wirtschaftlich und geistige, soziale und politische Verhältnisse werden dabei in Betracht kommen. Da sind es nicht immer bloß einzelne Personen und klare, leicht zu übersehende Situationen des alltäglichen Lebens, sondern gar oft große wirtschaftliche Gruppen, ganze Stände und Völker und oft sehr komplizierte, der Gegenwart und dem Kinde fernliegende Verhältnisse, die zu beurteilen sind. In solchen Dingen ein gerechtes, unanfechtbares Urteil zu fällen ist aber um so schwerer, je größer die Zahl der Personen ist, die an dem historischen Ereignisse beteiligt sind, und je verwickelter und der Gegenwart fernliegender die Verhältnisse sind, die beurteilt werden sollen" (Scheiblhuber, Geschichte und Gesinnungsunterricht; Neue Bahnen XV, 283 ff.). Man muß sich hüten, alle Ereignisse in der Geschichte vom sittlichen Standpunkte zu betrachten; nicht jede gute Tat wird belohnt und nicht jede böse bestraft. Die Menschen und auch die Geschichtsschreiber beurteilen ja auch vom sittlichen Standpunkte aus die historischen Ereignisse verschieden, je nach ihrer Welt- und Lebensanschauung; daher glaubt man auch so häufig, man könne in der Simultanschule keinen Geschichtsunterricht erteilen. Der objektive Geschichtsschreiber lehnt es daher ab, die historischen Ereignisse moralisch zu beurteilen; er will eine so schwere Aufgabe lieber gar nicht als einseitig oder gar falsch lösen. „Eine gerechte Beurteilung setzt vor allem voraus, daß man alle einschlägigen Tatsachen genügend kennt, die für die Beurteilung maßgebend sind. Nun sind aber sogar die wichtigsten geschichtlichen Tatsachen in ihren Einzelheiten manchmal sehr schlecht überliefert, und die Beurteilung hat da ihre Grenzen, wo die Quellen schweigen. Besonders über die Ursachen einer Handlung, über die Absichten der Personen, ihre Denkart, ihren sittlichen Charakter, über manche wichtige Begleiterscheinung lassen uns die Quellen manchmal ganz im Stiche oder sie wider-

sprechen einander. Andere Tatsachen sind viel zu verwickelt und umfangreich, als daß sie ganz vor dem Schüler aufgerollt und ausgebreitet werden könnten. Eine Beurteilung aber, die nicht auf genügender Kenntnis des wirklichen Sachverhaltes ruht, wird leicht schief und einseitig und damit ungerecht ausfallen. Insbesondere wird man sich in der Schule vor allen summarischen Urteilen und Verurteilungen zu hüten haben. Es ist z. B. sehr schwer, über das Raubrittertum im allgemeinen zu urteilen; denn die Ursache, warum der eine oder andere Ritter zum Räuber wurde, das Maß der Schuld, wird bei verschiedenen Personen immer verschieden gewesen sein. Die Grenze war damals sehr schmal, wo die gesetzlich erlaubte ritterliche Fehde aufhörte und das Raubrittertum anfing" (Scheiblhuber a. a. O.). Die sittliche Beurteilung einer historischen Handlung ist auch deswegen so schwer, weil uns selten alle Beweggründe bekannt sind; gar oft waren sehr materielle Gründe die Ursache zu religiösen Handlungen (z. B. in der Reformation). Will man gerecht sein, so muß man die einzelnen Ereignisse aus den Zeitverhältnissen heraus beurteilen; so haben gewiß die meisten Menschen, welche Hexen und Ketzer verbrannten, geglaubt, ein gutes Werk zu tun. Aber man darf ja „nur die Tagesblätter verschiedener politischer Parteien in die Hand nehmen und vergleichen, wieweit die Urteile noch darüber auseinandergehen, was in wirtschaftlichen, sozialen und politischen Fragen moralisch recht oder unrecht ist. Was der eine als die heiligsten Güter der Menschheit preist, das schilt der andere als die ärgste Unmoral; das Leben aber flutet hindurch zwischen diesen beiden entgegengesetzten Ufern, die nicht zusammenkommen. Wenn es auch auf beiden Seiten selten an Übertreibungen fehlt im wirtschaftlichen, sozialen und politischen Streite, die Tatsache bleibt doch unwiderleglich, daß gerade bei der Beurteilung solcher Verhältnisse, wie sie ja auch in der Geschichte in Betracht kommen, die Ansichten noch am wenigsten geklärt sind. Auch darum, weil der Blick durch Eigennutz und Massenleidenschaften getrübt wird und die Parteien in Ermangelung einer höheren Instanz zugleich Richter sind. Man muß sich jahrelang mit den Geschichtsquellen beschäftigt haben, um einen Einblick zu bekommen, wie unklar und unsicher die Menschen von jeher über diese schwer zu überschauenden Dinge gewesen sind, wie schwankend und widersprechend sie zu verschiedenen Zeiten darüber dachten. Man stößt da auf Urteile, die unseren Ohren direkt unmoralisch klingen und doch vielleicht damals nach bestem Wissen und Gewissen abgegeben wurden. Und die Menschen späterer Jahrhunderte werden über uns nicht weniger die Köpfe schütteln. Man stellt sich selten vor, wie langsam die menschliche Erkenntnis in diesen Dingen wächst, wie schwer es oft ist, die erkannten sittlichen Grundideen auf komplizierte Verhältnisse richtig anzuwenden, besonders dann, wenn Egoismus, Leidenschaften und langjährige Gewohnheit die Köpfe verwirren; wie viele Umwege durch Irrtümer der Geist machte, bis er den Weg zur Wahrheit fand; und wie diese Wahrheiten oft viele Generationen mit den schlimmsten Erfahrungen erst erkaufen mußten. Jede dieser Wahrheiten ist eine vernarbte Wunde am Leibe des Volkes. Wie viele Kriegsgefangene wurden nicht grausam hingeschlachtet, ehe man einsah, daß es vorteilhafter und menschlicher sei, sie zu Sklaven zu machen; und wie viele Kriegsgefangene schmachteten dann wieder in Sklaverei, Leibeigenschaft und Hörigkeit, bis man zum Lösegeld (zur „Schatzung" der Gefangenen) und endlich zur jetzigen Behandlung der Gefangenen fortschritt" (Scheiblhuber a. a. O.). Die oft sehr verwickelten Verhältnisse, die zu beurteilen sind, und häufiger Mangel

an allgemein anerkannten sittlichen Grundsätzen für den einzelnen Fall, die als Maßstäbe dienen sollen, das sind die Hindernisse, welche die sittliche Beurteilung in der Geschichte oft sehr schwer oder gar unmöglich machen; am allerwenigsten aber ist dazu das in sittlicher Hinsicht noch unentwickelte Kind dazu befähigt und berufen. Hier muß man daher doppelt vorsichtig sein und von Fall zu Fall untersuchen, ob die Verhältnisse für die moralische Beurteilung nicht zu verwickelt sind und ob das Kind befähigt ist, den betreffenden Fall mit den Grundsätzen der Moral zu erfassen. Es kommt aber auch nicht darauf an, im Geschichtsunterricht allgemeine moralische Sätze zu gewinnen, sondern nur, soweit das möglich ist, einen allgemeinen Moralsatz auf einen besonderen Fall anzuwenden; der Geschichtsunterricht soll nicht Gesinnungsunterricht sein.

Selbstentfaltung des Kindes durch Selbsttätigkeit ist eine Forderung, welche zurzeit allgemein von der theoretischen Pädagogik gefordert wird; die praktische Pädagogik muß dementsprechend die Frage zu lösen suchen, wie man dieser Forderung mehr gerecht werden kann, als es innerhalb der bestehenden Erziehungsformen geschieht. Denn es kann wohl für den auf der Höhe seiner Wissenschaft stehenden Pädagogen kein Zweifel darüber bestehen, daß z. B. über der Sorge um das Einleben des Schülers in die bestehende Gesellschaftsordnung mittels Gewöhnung und der Übermittlung des positiven Kulturinhaltes das Recht der organischen Entwicklung durch Selbstentfaltung mittels Selbsttätigkeit oft vergessen oder unterschätzt wird; die planvolle Berücksichtigung dieser Forderung wird also stets ein Anliegen besonnener Erziehung bilden müssen. Bedenklich ist jedenfalls die Kindererziehung, bei der man dem Kinde alles entgegenbringt und an seinem Verhalten beständig korrigiert; es ist sehr wichtig, daß die Selbstentfaltung durch Selbsttätigkeit vermittels des Spiels angeregt und geleitet, aber nicht unterdrückt wird. Besonders die Schule muß sich immer wieder darauf besinnen, die Wucht ihrer Autorität bei der Erziehung und Bildung des jungen Menschen nicht zu sehr geltend zu machen; sie erdrückt sonst die Individualität des jungen Menschen und macht daraus einen Maschinenteil im gesellschaftlichen Organismus. Sie muß die Kraft der Selbstentfaltung durch Selbsttätigkeit und Kulturübermittlung in das rechte Verhältnis setzen und die letztere durch ein pädagogisches Lehrverfahren so gestalten, daß auch sie so viel als möglich der ersteren dienstbar wird; sie darf aber auch nicht ins Extrem verfallen und alle natürlichen Triebe sich frei und unbehindert entfalten lassen, weil sonst gar leicht die sinnlichen alle anderen überwuchern. Aber wir müssen uns ernstlich bemühen, den Schüler gegen die Übermacht des angehäuften Kulturstoffs zu schützen; geschieht das nicht, so wird durch die massenhafte Aufnahme desselben seine Kraft geschwächt. Denn bei der Menge des Stoffes, der sich im Laufe der Kulturentwicklung angehäuft hat, kann von einer selbsttätigen Aneignung desselben keine Rede mehr sein; er wird dann in der abstrakten Form der sprachlichen Überlieferung aufgenommen, ohne völlig geistig verarbeitet werden zu können. Die Vermittlung der geistigen Kulturgüter wird überhaupt schwieriger, je weiter die Kultur fortschreitet; denn nicht nur das positive Wissen, dessen das neu hinzugewachsene Mitglied der Gesellschaft innerhalb derselben bedarf, muß mit der Dauer der kulturellen Entwicklung immer größer werden, sondern die Verdichtung desselben in abstrakte Begriffe nimmt immer mehr zu und die Aneignung wird infolgedessen immer schwerer. Und dennoch muten wir vielfach unseren Schülern zu, den Kulturstoff in solchen abstrakten Begriffen in sich aufzunehmen;

dadurch aber beschweren wir das Gedächtnis und unterdrücken die Selbsttätigkeit. Am meisten zeigt sich das in der Volksschule auf dem Gebiet der Religion und der Geschichte; wir können uns nicht oder nur sehr schwer dazu entschließen, hier etwas vom Alten abzuschneiden, um, ohne den Schüler zu überlasten, dem Neuen gerecht zu werden. Der Pestalozzische Begriff der Lückenlosigkeit hat im Laufe des 19. Jahrhunderts eine bedenkliche Bedeutung angenommen; denn durch die streng planvolle und lückenlos zusammenhängende Einwirkung auf die Entfaltung der kindlichen Kräfte wird die freie und selbsttätige Entwicklung derselben gehemmt. Gefährlich geradezu ist in dieser Hinsicht die Herbart-Zillersche Pädagogik durch die formalen Stufen geworden; denn hier wird dem Schüler vom Lehrer ein Gängelband angelegt, das seine Selbsttätigkeit hemmt oder gar unterdrückt. Die psychologischen Grundanschauungen der Herbart-Zillerschen Pädagogik schließen die Selbstentfaltung auch aus; denn von einer seelischen Energie ist in ihnen keine Rede. Die massenhafte Anhäufung des Lehrstoffs drängt allerdings zu streng planmäßiger Verteilung derselben auf die einzelnen Altersstufen und zu festen Formen bei der Verarbeitung; man ist genötigt, die Erfolge durch einen geschlossenen Plan, durch vorsichtiges Fortschreiten und festes Verketten zu sichern. Aber man muß sich doch sehr hüten, daß man nicht dadurch die Entfaltung der kindlichen Kräfte durch Selbsttätigkeit hemmt; das wäre aber ein teuerer Preis für das erworbene Wissen. Der freien Entfaltung der kindlichen Kräfte durch Selbsttätigkeit tritt auch der Massenunterricht in unsern Volksschulen hemmend entgegen; die überfüllten Schulklassen nötigen den Lehrer zu festen Formen in Unterricht und Zucht und lassen der Entwicklung der Individualität keinen Spielraum. „Die Gleichmäßigkeit und Gleichzeitigkeit der Anforderungen an viele, untereinander sehr Ungleiche vermindert die Anregungskraft der gestellten Aufgaben; will man andrerseits auf die Förderung hinweisen, welche durch den Wetteifer dem Streben zuteil werden, so ist das in Wirklichkeit weder eine durchweg erfreuliche Hilfe, noch hat sie in deutschen Schulen je die Bedeutung erlangt wie im Ausland; Ziele, die der Person des Zöglings als solcher gesteckt werden, die zugleich ihrem Wesen und Können entsprechen, und sie doch auch über sich selbst hinauswachsen lassen, sind tatsächlich überaus wertvoller" (Münch a. a. O.). Der gute Einfluß, den das Zusammenarbeiten auf das Lernen ausübt, geht eben durch die überfüllten Klassen, welche jede Individualisierung ausschließen, verloren. Man muß sich, um allen möglichst gerecht zu werden und ein gewisses Ziel zu erreichen, möglichst dem schwächeren Teil anpassen: man muß fürsorglich zu jeder kleinen Höhe auf streng abgemessenen Stufen hinaufführen, damit niemandes Kraft zum Emporsteigen versagt. Weil man den Schwächeren aus Mangel an Zeit nicht besonders zu Hilfe kommen kann, müssen die Stärkeren auf den freien Gebrauch ihrer Kräfte durch volle Beschäftigung verzichten; und dennoch kann man, wenn man einigermaßen den letzteren gerecht werden will, auch den ersteren nicht voll und ganz das zukommen lassen, was sie verlangen müssen. Deshalb empfiehlt es sich, wovon schon an geeigneter Stelle eingehender geredet worden ist, die Schüler in großen Schulsystemen mit Rücksicht auf ihre Bildungsfähigkeit zu gruppieren; denn dabei kann man doch viel leichter den Schwachen und Starken gerecht werden.

Wenn wir in den vorangegangenen Darlegungen die Selbstentfaltung der kindlichen Kräfte durch Selbsttätigkeit betonten, so wollten wir damit das Emporsteigen des Kindes zur erfolgreichen Teilnahme an der Kultur-

arbeit durch Aneignung der wertvollsten Kulturschätze nicht hindern, sondern vielmehr fördern; denn es hat auch das zu übermittelnde Lehrgut, das dem Kulturschatze entnommen ist, sein volles Recht, weil es das Bildungsideal enthält, dem wir den Zögling zuführen wollen. Dieses Bildungsideal hat im Laufe der Kulturentwicklung verschiedene Formen angenommen und ist auch in der Gegenwart bei den verschiedenen Parteien verschieden gestaltet; darauf läßt sich im letzten Grunde auch der Kampf auf dem Gebiete des Schulwesens zurückführen. „Daß sich geschichtlich die Bildungsideale von Jahrhundert zu Jahrhundert irgendwie gewandelt haben, und daß sie auch nach Nationen, trotz aller Ausgleichung der Kultur, verschieden genug bleiben, sollte niemand verkennen" (Münch a. a. O.); das Bestreben der Gegenwart hinsichtlich der Gestaltung des deutschen Bildungsideals geht darauf hinaus, der Pflege der Form unter Beibehaltung des wertvollen Kerns unserer Bildung eine größere Würdigung zuteil werden zu lassen. „Jene Innerlichkeit der deutschen Bildung, die von Hause aus ein Stück ihres idealen Wesens ausmachte, hat sich im Laufe der Jahrzehnte sehr in dem Sinne verschoben, daß sie eben wesentlich begriffliches Leben und Wissensbesitz einschließt, und die Schule war dieser Wandlung — wenn es für sie eine Wandlung war — besonders ausgesetzt; im Grunde hat das Wesen der Schule immer dieser Seite zugedrängt" (Münch a. a. O.). Die zu starke Betonung des Intellekts hat eine Reaktion erzeugt, die sich auch auf die Schule überträgt; man ist denkmüde, wenigstens nicht denkfreudig. Dagegen wendet man seine Aufmerksamkeit den Fächern zu, welche zu den lebendigen Aufgaben der Kulturgemeinschaften in Beziehung stehen; vom Wissen bevorzugt man dasjenige, was sich in Können umsetzen läßt. Man fordert eine größere Berücksichtigung der Gemüts- und Willensbildung; Empfänglichkeit des Gemütes, Frische des Gedächtnisses, Leichtigkeit des Entschlusses und Gewandtheit der Bewegung erhalten nunmehr auch eine Bedeutung neben dem Wissen. Ebenso wie gegen den Intellektualismus wendet sich die Strömung der Zeit auch gegen den Universalismus; dagegen betont man mehr die nationale Seite des Bildungsideals. Wenn beide Gesichtspunkte zusammengefaßt werden, so wird sich die Auswahl des Lehrgutes auf ein Maß beschränken, das der Leistungsfähigkeit der normalen Kinder entspricht; man wird sich entsprechend dem Alter der Schüler auf das für die geistige, sittliche und technische Bildung Wertvolle beschränken. Dadurch aber gewinnt man Zeit, sich mehr der Pflege der Form in der Bildung, der technisch-künstlerischen Seite derselben zuzuwenden; die Kunst erhält infolgedessen eine neue Stellung innerhalb der Jugendbildung. Dabei denkt man einerseits an ein rezeptives, genießendes, anderseits an ein produktives, schaffendes Verhältnis; das erstere setzt ein ästhetisches Verständnis, das letztere ein technisch-künstlerisches Schaffen voraus. Von der elementar technischen Betätigung mit Werkzeug in Ton, Holz und Pappe muß der Weg zum künstlerischen Gestalten hinführen; so ist auch der kulturelle Entwicklungsgang gewesen, der vom Praktischen zum Idealen führte.

Schon öfters ist seitens des Lehrerstandes und der Laien über die geringen *Erfolge der Schularbeit* Klage geführt werden; auch in neuerer Zeit erheben sich solche Klagen. Der preußische Minister für Handel und Gewerbe hat angeordnet, daß von Zeit zu Zeit und an verschiedenen Orten bei der Aufnahme in die gewerbliche Fortbildungsschule Prüfungen abgehalten werden; da die meisten Schüler der gewerblichen Fortbildungsschulen aus der Volksschule kommen, so werden

dadurch die Volksschüler einer Prüfung unterzogen. Nach einem Bericht der „Westd. Lehrerztg." wurden in einer Fortbildungsschule in Schleswig-Holstein folgende Aufgaben bei der Aufnahmeprüfung gestellt: a) Deutsch. „Schreiben Sie an ihre Mutter einen Brief, worin Sie ihr mitteilen, daß Sie in der letzten Woche soviel zu tun gehabt haben, daß Sie nicht nach Hause kommen konnten. Sie wollen aber nächsten Sonntag nachmittags kommen und bitten, daß Ihr guter Anzug instand gesetzt werde, damit Sie ihn dann mit in Ihre Wohnung nehmen können. Ihr Meister hat Ihnen einen Kleiderschrank in Ihre Schlafstube gestellt. Ihnen geht es gut, Sie grüßen." — b) Rechnen. 1. Die Entfernung von Berlin nach Stettin beträgt 135 km. Die Eisenbahnfahrt IV. Klasse kostet 2 Pfg. für das Kilometer. Wieviel kostet eine Fahrt IV. Klasse von Berlin nach Stettin und zurück? — 2. Ein rechteckiger Garten ist 14,25 m breit und 25,3 m lang. Wieviel kostet der Garten, wenn das Quadratmeter mit 12½ Mark berechnet wird? — 3. Die Einwohnerzahl einer Stadt betrug vor einem Jahre 27300. Sie hat sich im Laufe des letzten Jahres um 2% vermehrt. Wie groß ist sie jetzt? — 4. Am 31. Dezember 1902 habe ich 10 Mark auf die Sparkasse gegeben und hole das Geld am 1. Juli 1904 wieder ab. Wieviel bekomme ich zurück, wenn die Sparkasse jährlich 3½% Zinsen gibt?" Dabei wurden folgende Vorschriften beachtet: „1. Die Aufgabe für das Deutsche ist durch den Lehrer dreimal langsam und deutlich vorzulesen. Der Brief ist alsdann von den Schülern direkt auf einen Briefbogen (nicht erst ins Unreine) zu schreiben, in einen Briefumschlag zu stecken und zu adressieren. Briefbogen und Umschläge dazu sind aus Schulmitteln zu beschaffen. 2. Alle Rechenaufgaben sind den Schülern im Zusammenhange zu diktieren und alsdann auf Bogen auszurechnen, die von der Schule aus Schulmitteln zu besorgen sind. 3. Für die Bearbeitung sämtlicher Aufgaben im Deutschen und im Rechnen ist den Schülern nach Abzug der für die Stellung und das Diktieren der Aufgaben aufgewandten Zeit eine Stunde Arbeitszeit zu gewähren. 4. Die Bearbeitung der Aufgaben hat auf jeden Fall nur an einem Tage stattzufinden, auch wenn nicht alle neu aufgenommenen Schüler anwesend sind. 5. Jede Vorbereitung oder Nachhilfe seitens der Lehrer ist auszuschließen. 6. Auf jedem Bogen ist außer dem Namen und Geburtstage des Schülers anzugeben, welche Schule er besucht hat und bis zu welcher Klasse. Die Arbeiten sind von dem Lehrer mit roter Tinte zu verbessern und mir durch die Hand des Magistrats einzureichen. Dabei sind die beiden besten, die beiden schlechtesten und zwei mittlere Arbeiten als solche kenntlich zu machen und gesondert zu legen." 51 Schüler traten in die Prüfungen. Das Ergebnis der Prüfung ist überraschend. Trotz nachsichtigster Beurteilung waren die Leistungen traurig gering. Im Deutschen hatten 37,26% aller Schüler ungenügend; im Rechnen fanden sich im ganzen nur 41,18% richtige Lösungen, von 51 Schülern hatten 31 ungenügend, also 60,78%. Ähnliche geringe Leistungen hatten sich in den Prüfungen der beiden Vorjahre gezeigt; auch an anderen Orten kann man sie beobachten. Welches sind die Ursachen? so fragt man mit Recht! Ohne Zweifel sind sie nicht überall die gleichen. Daß sie in einzelnen Fällen im Mangel an Lehrgeschick und Fleiß des Lehrers zu suchen sind, kann nicht bestritten werden. Vielfach aber ist sie auch in der Überfüllung der Schulklassen und mangelhaften Schulorganisation zu suchen. Und endlich müssen die Lehrpläne dafür verantwortlich gemacht werden; einen wirklich guten und zeitgemäßen Lehrplan für die Volksschule gibt es in der Praxis noch nicht,

weil bei der Abfassung neben pädagogischen Gesichtspunkten noch kirchliche maßgebend sind und das Hergebrachte zu viel Beachtung findet. Es wird infolgedessen, zumal wenn der Lehrer nicht auszuwählen versteht, zu viel Stoff durchgenommen aber nicht durchgearbeitet und zum Eigentum des Schülers gemacht; hier muß besonders angesetzt werden.

IV. Lehrerverhältnisse.

Die Lösung der Lehrerbildungsfrage hängt wesentlich davon ab, welche Ansicht man von dem Beruf des Volksschullehrers hat; hätte man sich darüber geeinigt, so würde man sich auch über die Mittel und Wege einigen, die zur Bildung des Volksschullehrers hinführen. Rektor Petersen (Amt und Stellung des Volksschullehrers) sieht im Lehrer eine Hilfsperson der Familie; als solcher ist er Erzieher und Vermittler der nationalen Kulturgüter. Daher muß der Lehrer einerseits, um als Erzieher wirken zu können, eine sittliche Persönlichkeit sein; um aber andererseits die nationalen Kulturgüter zu vermitteln, muß er sie in ihrer geschichtlichen Entwicklung erfaßt haben und mit dem Wissen das Können verbinden. Die Bildung zur sittlichen Persönlichkeit setzt das Vorhandensein einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung voraus; zu ihr müssen auch das Wissen und Können in Beziehung stehen und zu einer Einheit sich vereinigen. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet wird man auch bei der Lehrerbildung der religiösen Bildung einen hohen Wert beilegen; aber man wird nicht darauf ausgehen, aus dem Lehrer einen halben Theologen zu machen. Der Volksschullehrer soll Volkslehrer und soll nicht Kirchenlehrer sein; er soll und darf auch in „keinem dienstlichen Subordinationsverhältnisse zur Kirche oder zum Pfarrer stehen"; „zwischen ihm und dem letzteren ist vielmehr eine herzliche Kollegenschaft zu erstreben, infolge deren sich beide in ihren Zwecken gegenseitig unterstützen". Er soll sonst kein „bezahltes Nebenamt in der Gemeinde, wie z. B. Gemeindeschreiber" annehmen, „dagegen ist es sehr erwünscht, wenn er als wirkliches stimmführendes Mitglied in den Gemeinderat gewählt wird" (Oberst v. Kochenhausen; Deutschland). Die Lehrer müssen, wie Oberst v. Kochenhausen sagt, durch ihre Vor- und Ausbildung „auf eine solche wissenschaftliche und pädagogische Höhe gebracht werden, daß sie zunächst imstande sind, die Kinder in den elementaren Wissenschaften so weit zu unterrichten, wie ein bürgerlicher Lebenslauf erfordert"; sie sollen aber auch imstande sein, Vorträge als Volkslehrer zu halten. Oberst v. Kochenhausen verlangt als Soldat natürlich vom Lehrer, daß er einer nationalgesinnten Partei angehört und ein „königstreuer Patriot" sei; er soll kein Gelehrter, sondern ein Mann des Volkes sein, der das höchste Vertrauen und die höchste Achtung desselben genießt und ist daher auch der „geeignetste Vorstand von Krieger-, Turn-, Schützen- und Gesangvereinen". Es ergibt sich aber auch für den Verfasser aus dieser Tätigkeit des Lehrers von selbst, „daß die Aufsicht" über die Volksschule und ihre Lehrer „nur von besonders angestellten Inspektoren gehandhabt werden kann, welche man am besten aus den Lehrern selbst wählt".

„Es ist eine Unmöglichkeit, daß ein Lehrer den Stoff, der zur Erreichung der Erziehungs- und Bildungsziele der Volksschule vorausgesetzt werden muß, in seiner Gesamtheit in gleicher Quantität und Qualität

beherrschen kann" (K. Schewe, Zum Fachunterricht in der **Volksschule**). Wenn sich überall mehrklassige Volksschulen einrichten ließen, so könnte diesem Übelstande schon etwas abgeholfen werden; aber das geht nun einmal nicht. Noch schwieriger wird es, wenn der Lehrer auch noch den Unterricht in der Fortbildungsschule erteilen muß; dann werden an seine Kenntnisse noch höhere Anforderungen gestellt. Daher fordert man hier schon teilweise Fachlehrer. Über die **Ausbildung der Lehrer an Fortbildungsschulen** hielt Direktor Neuschäfer in Frankfurt a. M. einen Vortrag. Als allgemein anerkannt setzt er voraus, daß die Ausbildung der Lehrer an den Fortbildungsschulen, besonders den gewerblichen, ungenügend sei. Für die Fortbildungsschule in kleineren Orten halten wir eine besondere Vorbildung der Lehrer an Fortbildungsschulen nicht für nötig, wenn die Aus- und Fortbildung der Lehrer die richtige ist und auf die Fortbildungsschule dabei Rücksicht genommen wird; dagegen ist die Forderung einer besonderen Vorbildung für die Arbeit in Fachfortbildungsschulen (gewerblichen, landwirtschaftlichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen) wohl berechtigt. Wir sind darüber nicht im Zweifel, daß der Unterricht in der Fortbildungsschule sich dem Beruf der Schüler anpassen muß, so weit dies möglich ist; das ist aber nur möglich, wo sich eine Gruppierung nach den Berufsarten herstellen läßt. In diesem Falle muß sich der ganze Unterrichtsbetrieb auf dem Grunde der lebendigsten Anschauung um das Berufs- und Lebensinteresse der Schüler drehen; aber man darf auch nicht vergessen, daß der Schüler auch noch Mensch und Bürger ist. Er muß auch „achten und lieben lernen, was in Heimat und Vaterland von seinem Volke unter Führung der großen Männer an Kulturarbeit geleistet worden ist, damit er aus den engen Grenzen seines Berufs heraus den Blick richten lerne auf das große Weltgetriebe, in dem er und sein Stand nur die Bedeutung winziger Räder in einem gewaltigen Maschinengetriebe haben" (Neuschäfer a. a. O.). Es muß dafür gesorgt werden, daß durch die fachtechnische Bildung nicht das gegenseitige Verständnis der verschiedenen Berufsklassen verloren geht; daher muß neben der Berufsbildung auch die allgemeine Bildung ihre Beachtung finden. Die dem Fortbildungsschulunterricht auch unter den günstigsten Verhältnissen zur Verfügung stehende Zeit verlangt weise Beschränkung auf das Notwendigste und Zweckdienlichste; allerdings muß sie auch fordern, daß ihr die dazu nötige Zeit gegeben wird. Der Lehrer dieser auf die Volksschule sich aufbauenden Fortbildungsschule, die weder eine Wiederholungsschule noch eine Vorschule für höhere gewerbliche usw. Fachschulen sein soll, muß ein umfangreiches Wissen besitzen, das sich auf die Kenntnis des Berufs seiner Schüler, auf Bürgerkunde, Volkswirtschaftslehre und Berufslehre erstreckt; er muß sich einen möglichst tiefen Einblick in den praktischen Beruf seiner Schüler durch Anschauung und Studium zu verschaffen suchen. Es kann nicht von ihm verlangt werden, daß er die betreffenden Berufsarbeiten selbst ausführen kann; das muß der Schüler beim Meister lernen. Das Seminar wird auch bei der besten Organisation Lehrer für Fachfortbildungsschulen nicht vorbilden können; diese müssen also nach dem Verlassen des Seminars, wenn sie den Unterricht an einer Fachfortbildungsschule erteilen wollen, sich nach der betreffenden Seite hin besonders ausbilden. Wir sind mit dem Referenten einverstanden, daß es sich nicht empfiehlt, dazu besondere Seminare zu errichten; die Hochschulen der verschiedensten Art bilden auch für diese Fachlehrer die geeignetsten Stätten für die Fortbildung. Solange dies nicht ausführbar ist, können die Kurse zur Fortbildung für

Fortbildungsschullehrer, wie sie seit Jahren in Leipzig und Frankfurt a. M. abgehalten werden, als Ersatz dienen.

Eine Beurteilung der deutschen Lehrerbildung durch einen Franzosen findet sich in der Halbmonatsschrift „La France de demain", welche von der „Deutschen Warte" in deutscher Übersetzung wiedergegeben wird. „Man kann sagen," heißt es darin, „daß die pädagogische Arbeit auf dem Lehrerseminar eine gründliche ist und daß aus Lehrerseminaren schon manche tüchtige Pädagogen hervorgegangen sind. Zu bedauern ist, daß das Unterrichtswesen auf dem Seminar etwas mechanisch und engherzig ist. Die jungen Leute, welche durchschnittlich ein Alter von 18 bis 20 Jahren haben, werden noch zu sehr als Schuljungen behandelt. Von einem freien, frischen Geiste bemerkt man nichts. Der Wissensstoff ist bis ins kleinste vorgeschrieben, und etwas anderes als das, was von der Behörde dekretiert ist, darf nicht gelehrt werden. Hier tritt scharf der Unterschied hervor zwischen einem Lehrerseminar und einem Gymnasium oder einer Universität. Diese wollen die Jugend heranbilden zu selbständigen Köpfen, zum eignen Forschen. Das Seminar will nur einen abgegrenzten Wissensstoff, dessen Inhalt nicht angezweifelt werden darf, den Zöglingen übermitteln und sie befähigen, den Stoff an die Volksschüler weitergeben zu können. Die Volksschullehrer sind also gleichsam nur die Zwischenhändler. Sie fragen nicht danach, woher der Stoff kommt, sondern sie empfangen ihn auf Trau und Glauben und geben ihn weiter. Der akademisch gebildete Lehrer hingegen hat an der Quelle der Wissenschaft selbst geschöpft. Er ist der Produzent, er kennt den Ursprung seiner Ware. Hieraus resultiert auch die verschiedene Auffassung, die der seminaristisch und der akademisch gebildete Lehrer von ihrer Stellung haben. Der seminaristisch gebildete Lehrer ist stolz auf seine pädagogische Ausbildung. Er versteht es meisterhaft, einen begrenzten Wissensstoff den Kindern zu übermitteln: er fühlt sich als Pädagog. Der akademisch gebildete Lehrer hingegen ist stolz auf seine Wissenschaft: er fühlt sich als Gelehrter und sucht seine Berufsfreudigkeit darin, die Jugend für das Gebiet der Wissenschaft, das er vertritt, zu begeistern." Das Rechte dürfte auch hier wohl in der Mitte liegen! Der Volksschullehrer soll kein Gelehrter sein und auch seine Schüler nicht für bestimmte Gebiete der Wissenschaft zu begeistern suchen; aber er soll ein wissenschaftlich und pädagogisch gebildeter Mann sein, der seine Schüler zu geistig, sittlich und praktisch gebildeten Menschen heranziehen kann.

Wir wollen einen tüchtigen Lehrerstand haben, der zur Lösung der Aufgabe der Volksschule in körperlich-geistiger, religiös-sittlicher und technisch-künstlerischer Hinsicht befähigt ist; dagegen erachten wir es als eine Nebenaufgabe, der Kirche für tüchtige Orgelspieler und Lehrer für den der Kirche zufallenden konfessionellen Religionsunterricht zu sorgen. Wer, wie manche Seminarmusiklehrer (Päd. Bl. 1904, H. 3) noch eine „nicht unwesentliche Vermehrung der Unterrichts- und Übungsstunden" für Musik im Seminar verlangt, wer die Musik zum Hauptfach und obligatorisch für alle Schüler machen will, der hat die Aufgabe der Lehrerbildungsanstalten und des Lehrerberufs falsch erfaßt; sie sollen Lehrer bilden und nicht Kirchenbeamte. Statistische Aufnahmen haben zudem erwiesen, daß ungefähr ein Drittel aller Lehrer Organistendienst zu versehen hat; man bezahle denselben gut, dann finden sich Lehrer genug, die sich die dazu nötige Ausbildung als Nebensach verschaffen. Die Lehrer sind mit der musikalischen Ausbildung, die ihnen das Seminar gibt, noch

am meisten zufrieden; sie verlangen eine Vertiefung und Erweiterung in anderen Fächern. „Wenn wir," so schreibt G. Menzel (Päd. Ztg.), „nach den theoretischen Erörterungen in Königsberg wieder hinabsteigen in das praktische Leben und Umschau halten, wo einzusetzen sei, um die Mängel unserer Vorbildung zu bessern, so stoßen wir zunächst auf die Präparandenanstalten. Nach den Erfahrungen, die wir wohl ausnahmslos dort gemacht haben, und nach dem einstimmigen Urteile der Lehrerbildner schreien die Zustände an dieser Stelle nach Besserung. Nun ist es ja gewiß, daß wir Lehrer alle Ursache haben, die gänzliche Beseitigung dieser Anstalten zu erstreben. Es ist ein großer Fehler, daß man die Vorbildung der Seminaraspiranten nicht an einer öffentlichen mittleren und höheren Schule sich vollziehen läßt, sondern den künftigen Lehrer in dem Augenblicke, in dem er in die Vorbildung für seinen Beruf eintritt, sofort hermetisch von der Öffentlichkeit abschließt. Allein gegenwärtig und wohl auch noch auf lange Zeit hinaus ist an eine Aufhebung der Präparandien nicht zu denken. Würde man die Anstalten auflösen, so würde der Lehrermangel bald noch viel mehr hervortreten als jetzt. Denn der 17 bis 18 jährige junge Mann ist heute ausnahmslos imstande, die Aussichten der Berufe, die ihm bei seinem Abgange von einer mittleren oder höheren Lehranstalt zur Auswahl offen stehen, abzuschätzen, und dann dürfte die Wahl des Volksschullehrerberufes aus leicht begreiflichen Gründen erst in allerletzter Linie in Betracht kommen. Darum heißt es, sich mit diesen Anstalten abfinden, so gut es möglich ist. Unbedingt nötig ist ihre Neugestaltung mit dem Ziele, daß sie, nicht erst das Seminar, die Berechtigung erhalten, das Zeugnis zum einjährig-freiwilligen Dienste auszustellen. Haben wir dies erreicht, so sind wir ein gutes Stück weiter gekommen auf dem Wege zur Universität. Denn dann wird man viel eher geneigt sein, das Seminar mit den obersten Klassen der höheren Lehranstalten gleich zu bewerten und demzufolge auch seinen Abiturienten die Pforten der alma mater zu erschließen. Es würde dann auch der angehende Lehrer in ungefähr demselben Alter den Berechtigungsschein erlangen wie der Schüler anderer höherer Lehranstalten. Wie die Verhältnisse heute liegen, zeugt es nicht gerade von großer Wertschätzung unserer Bildung, wenn der 20- bis 21 jährige Seminarabiturient erst die Berechtigung erwirbt, die schon der 16 jährige Untersekundaner bei seiner Versetzung nach Obersekunda erhält. Die heutigen zum Teil recht bescheidenen Lehrziele und Unterrichtsergebnisse der Präparandenanstalten können freilich diese Forderung kaum rechtfertigen. Wie sind sie zu bessern? Eine bunt zusammengewürfelte Schülermasse ist es, die in diese Anstalten eintritt: Schüler ein- und mehrklassiger Volksschulen und der Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Sie sollen zu gleichmäßiger Bildungs- und Leistungsfähigkeit gefördert, ihre Kenntnisse sollen geordnet und ergänzt werden. Und doch scheint mir das nicht so schwierig zu sein, wie man wohl auf den ersten Blick vermutet. Zunächst kommen aus den Volksschulen meist die besten, aus den höheren Schulen meist die mäßig begabten Schüler. Die Kenntnisse aber der Knaben, die einfache Volksschulen besucht haben, sind in den allermeisten Fällen schon durch Privatunterricht erweitert und ergänzt worden. Es ist darum ungerechtfertigte Zeitvergeudung, wenn im ersten und teilweise noch im zweiten Schuljahre der Präparandenzeit Lehrstoffe eine eingehende, umständliche Behandlung erfahren, die in die Volksschule, nicht einmal in die mehrklassige gehören." Man könnte doch einfach, wie das bei den höheren Lehranstalten auch der Fall ist,

bestimmte Ziele (Ziel der vierklassigen Volksschule) aufstellen für die Aufnahme; denn hätte man einen festen Boden, auf den man aufbauen kann. Vor allem verlangen die Lehrer eine Steigerung der sprachlichen Bildung; abgesehen von denjenigen, welche überhaupt die allgemeine Bildung durch eine höhere Lehranstalt vermittelt haben wollen, fordert man die Ergänzung des deutsch-sprachlichen Unterrichts durch den fremdsprachlichen. In Sachsen, wo bereits Latein in den Lehrerbildungsanstalten gelehrt wird, fordert man noch die Einführung des Französischen neben dem Latein; die sächsische Regierung will jedoch auf diese Forderung, zwei fremde Sprachen in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten aufzunehmen, nicht eingehen. Dagegen zieht sie wohl in Erwägung, ob nicht das Latein durch Französisch zu ersetzen ist; denn „wir können nicht unbedingt behaupten, daß wir mit dem Latein das Richtige getroffen haben," sagt der Geh. Schulrat A. Grüllich, der Referent über das Seminarwesen im Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts. (Unsere Seminararbeit.) „Die Resultate," fährt er fort, „die wir mit dem Latein erzielen, sind, wenn wir redlich bekennen wollen, keine befriedigenden — es müßte auch geradezu zum Verwundern sein, wenn sie befriedigten." Die Forderung der Lehrer Sachsens, das Französische in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten aufzunehmen, hat schon mit Rücksicht darauf ihre Berechtigung, als das Volksschulgesetz für die höhere Volksschule die Einführung einer modernen Fremdsprache verlangt; auch an einzelnen Seminarschulen wird das Französische gelehrt. Aus den höheren Volksschulen treten ferner Schüler ins Seminar ein, welche nun die Anfänge im Französischen liegen und verkümmern lassen müssen. „Die Stärke der Seminare," sagt Grüllich mit Recht, „wird weder im Latein noch im Französischen gesucht werden dürfen; diese Sprachen sind bloß unterstützende Hilfsmittel." Das war auch der herrschende Gedanke bei der Einführung des Latein ins Seminar; man wollte seinen Nutzen für die muttersprachliche Bildung auskaufen. Allein bei der Stellung, welche das Latein im Seminarlehrplan einnehmen kann, kann der Erfolg auch in dieser Hinsicht nur ein geringer sein; größere Erfolge können mit dem Französischen erzielt werden. Reich ist die durch die lateinischen Schriftsteller, welche im Seminar gelesen werden, vermittelte Gedankenwelt nicht; auch zum Quellenstudium, zum Studium von Schriftwerken der mittelalterlichen Zeit und der Neuzeit (Comenius u. a.) sind die Seminaristen nicht zu bringen. Wir besitzen außerdem so vorzügliche Übersetzungen, daß dieses Quellenstudium in der Ursprache für den Lehrer nicht nötig ist; Gelehrte und Forscher aber soll das Seminar nicht vorbilden. Die französische Literatur dagegen bietet viel wertvolleren Gedankeninhalt als die lateinische; unser Volk hat zudem auch in literarischer Hinsicht mit dem französischen in weitgehender Wechselwirkung gestanden, auch in pädagogischer Hinsicht (Rousseau u. a.).

Den neuen Zielen, welche die preußischen Lehrpläne von 1901, denen nach und nach solche in anderen deutschen Staaten folgen, bieten sich auch neue Hilfsmittel an; besonders ist das bei dem deutschen Unterrichte der Fall. Zunächst trat an die Stelle des dem deutschen Unterrichte in Lehrerbildungsanstalten seit 1874 hauptsächlich dienenden Lesebuchs das von Heydtmann-Clausnitzer, welches schon als großer Fortschritt bezeichnet werden kann; aber trotzdem mußte die Frage aufgeworfen werden, ob, wenigstens für das Seminar, noch eigentlich ein Lesebuch geeignet war. Aus der Verneinung dieser Frage ging die „Dürrsche Bibliothek" hervor; sie will „an die Stelle des Lesebuchs eine zusammenhängende Reihe von

Schulausgaben und Chrestomathien" setzen und dadurch dem Zögling „einen größeren Reichtum bildender Stoffe" erschließen. Die Bibliothek nimmt auch auf die Privatlektüre Rücksicht und bildet den „Grundstock einer Lehrerbibliothek"; sie wird daher auch noch nach der Seminarzeit der Ausgang weiterer Studien bilden, wozu zahlreiche Literaturangaben, die bei der weiteren Bearbeitung nach diesem Gesichtspunkte noch besser gestaltet sein dürften, hierzu Richtlinien geben. Ohne eine Handbibliothek kann ein Lehrer nicht bestehen, sie sollte daher an jeder Schule vorhanden sein. Wenn der Lehrer in der Oberklasse einen den heutigen Anforderungen entsprechenden Religionsunterricht erteilen will, so muß er die Bibelforschung und Bibelkritik verfolgen; „er muß selbständig den Bibeltext verarbeiten, damit er den Unterrichtsstoffen die rechte kulturhistorische und ethisch-religiöse Beleuchtung angedeihen lassen kann" (Schewe a. a. O.). Für den Deutschunterricht, in dem der Lehrer die Schüler in vertrauten Umgang mit den Persönlichkeiten unserer Denker und Dichter bringen soll, muß der Lehrer sich hineinleben in die Welt- und Lebensanschauung derselben. Denn nur so kann er überall in den Dichtungen die richtigen Beziehungen zu der Person des Dichters und den Zeitverhältnissen sehen. Die Grundlage des geschichtlichen und geographischen Unterrichts ist die Heimatkunde; sie muß der Lehrer voll und ganz beherrschen und muß sie auch aus Quellenwerken studieren. Ohne eingehende biologische, physiologische, chemische und physikalische Studien ist heute ein gedeihlicher naturkundlicher Unterricht nicht mehr möglich. Das alles erfordert fortlaufende Studien, für welche die Bibliothek dem Lehrer ein notwendiges Hilfsmittel ist.

Der Volksschullehrer hat es mit der Bildung des Volkes zu tun, d. h. mit dem Teil der Nation, „der noch am tiefsten in dem natürlichen Boden wurzelnd, schon durch seine Überzahl dem Ganzen sein Gepräge gibt und als große Menge der kleineren, von der Natur reicher beeinflußten Gruppe der „Gebildeten" ergänzend gegenübersteht" (Prof. Dr. Meyer, Das deutsche Volkstum); er soll daher ein „Gebildeter sein, der dem Volke die ihm als Menschen und Staatsbürger nötige, seiner Auffassungsgabe und seinem Gemütsbedürfnisse entsprechende, also eine *volkstümliche Bildung* vermittelt. Daher müssen bei seiner Bildung die nationalen Bildungsfächer im Mittelpunkt stehen; das deutsche Volkstum ist das Gebiet, auf dem er vor allen Dingen heimisch sein muß. Als Gebildeter muß er ja in seiner Bildung über das Volkstümliche hinausgehen; er muß sein geistiges Leben, seine Welt- und Lebensanschauung vertiefen und bereichern durch fremde Kulturelemente. Daß eine solche Bildung nicht minderwertig ist, geht schon daraus hervor, daß, wie Hildebrand schon betont hat, alles Große und Dauernde in der Kunst nicht aus dem Weltbürgertum, sondern aus dem Volkstum hervorwächst; die nationale und die volkstümliche Bildung als eine besondere Seite derselben ist daher die Grundlage für jede höhere Bildung. Es wird ja wohl noch eine geraume Zeit dauern, bis man die national-volkstümliche Bildung richtig wertet; wir Deutsche haben uns zu lange infolge unserer traurigen Verhältnisse im deutschen Staatsleben an die Überschätzung des Ausländischen gegenüber dem Inländischen gewöhnt. Gewiß müssen wir, um in der Kultur nicht hinter anderen Nationen zurückzubleiben, von der ausländischen Kultur aufnehmen, was einen Fortschritt bezeichnet, wertvoll und assimilierbar ist; es darf dies aber nicht zum Nachteile des Nationalen geschehen und das Inländische niemals hinter das Ausländische in der Bildung treten. Die Volkskunde muß daher ein Hauptstudium des Volks-

schullehrers sein; seine Pädagogik muß in ihr wurzeln. In seinem Unterricht hat er sehr häufig Gelegenheit, an das Volkstümliche anzuknüpfen und so für denselben apperzeptionsfähige Vorstellungen hervorzurufen; er wird aber auch häufig in die Lage kommen, noch heute bestehende Verhältnisse im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, sittlichen und religiösen Leben, in Geschichte und Dichtung in ihrer Entwicklung zu erklären. Die Volkskunde, die sich im 19. Jahrhundert aus den von den Romantikern gegebenen Anregungen entwickelt hat, wird heute als besonderes Fach an den größeren Universitäten gelehrt; es haben sich in den verschiedenen Teilen Deutschlands besondere Vereine für die Pflege der deutschen Volkskunde gebildet. Es handelt sich dabei um die „systematische Erforschung des gesamten Volkslebens in Kultus, Sitte und Brauch, Rechtsanschauungen, Lied, Sage, Märe, Schwank, Sprichwort, Wohnung, Tracht und Nahrung, äußere Erscheinung und Körperform" (Linke, Über den gegenwärtigen Stand der Volkskunde, 1897). Die Volkskunde wird demnach auch zu untersuchen haben, welches die Grundsätze der Gesittung bei einem Volke sind, wie sich der einzelne dazu stellt, und welche geschichtlichen Beweggründe individuell mitgewirkt haben. „Das ganze kirchliche, religiöse, wissenschaftliche, politische Leben der Nation," sagt Riehl, „erschauen wir aus dem Mittelpunkte der Volkskunde in einem neuen Licht, dessen Reflex auf das Volkstum selber zurückfällt. Zur wissenschaftlichen Untersuchung einer deutschen Volksgruppe gehören jetzt ebensogut kirchengeschichtliche und kunstgeschichtliche Vorstudien, wie volkswirtschaftliche und statistische. Denn die Natur ist ein Ganzes, und auch die untersten Schichten des Volkes tragen ihre Gabe bei zu unseren höchsten geistigen Entwicklungen, wie sie von dorther Gaben die Fülle zurückempfangen."

„Wer in den letzten Jahrzehnten der Entwicklung der modernen Wissenschaft auf irgend einem Gebiete, seien es Sprachen, Naturwissenschaft oder Geschichte gefolgt ist, der kann keinen Zweifel daran hegen, daß eine wissenschaftliche Bildung, die diesen Namen verdient, ohne Berührung mit philosophischem Geiste nicht mehr möglich ist" (R. Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik). Auch der Volksschullehrer kann ohne philosophische Bildung sich keine wissenschaftliche Bildung erwerben; auch die pädagogischen Fachwissenschaften haben, mehr wie alle andern, den Zusammenhang ihrer besonderen Fragen und Forschungen mit den allgemeinsten und höchsten Problemen des Daseins ins Auge gefaßt und zum Gegenstande methodischen Nachdenkens erhoben. In den Lehrerbildungsanstalten kann daher, wollen sie wirklich eine wissenschaftliche Bildung vermitteln, die Philosophie nicht mehr länger entbehrt werden; sie muß der Lehrgegenstand sein, in welchen alle wissenschaftlichen Lehrgegenstände des Seminars einmünden und welcher die Gewinnung einer festen Welt- und Lebensanschauung anbahnt. Damit soll nicht gesagt sein, daß sie ein Fach neben andern Fächern sein soll; das ist im Seminar am allerwenigsten nötig. Alle Einzelfächer der Pädagogik und ihrer Grund- und Hilfswissenschaften sollen vielmehr mit Berücksichtigung ihrer Beziehungen zur Philosophie erteilt werden; die Fachkenntnisse, welche sie übermitteln, sollen durch die Philosophie ihren inneren Zusammenhang, ihre gemeinsame Richtung empfangen. Anthropologie und Psychologie, die bekannten pädagogischen Grundwissenschaften, führen direkt zur Erörterung philosophischer Probleme; der Logik, Ästhetik und Ethik kann heute die wissenschaftliche Pädagogik als Grundwissenschaft auch nicht mehr entbehren. Die Geschichte der Pädagogik hängt eng zusammen mit der Geschichte der Philosophie und kann ohne die letztere

wissenschaftlich nicht erfaßt werden; die Behandlung unserer klassischen Schriftsteller im Deutschunterricht (Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Hebbel u. a.) führt zur eingehenderen Behandlung der philosophischen Systeme (Aufklärungsphilosophie, Plato, Spinoza, Leibniz, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schopenhauer usw.). Dem Lehrer der Pädagogik liegt es vor allen Dingen ob, seine Zöglinge in das philosophische Denken einzuführen; ihm liegt es auch ob, das Streben nach Zusammenfassung, nach Einheit der Erkenntnis, nach einer einheitlichen Erfassung der Welt und des Lebens zu befriedigen. Er muß den Stoff dazu aus dem Gesamtunterrichte ziehen; er muß die Gesichtspunkte und Probleme, die in den einzelnen Fächern auf dem philosophischen Gebiet erwachsen, in ihrer allgemeinen Bedeutung aufzeigen, das Nachdenken der Schüler auf sie lenken und eine einheitliche Zusammenfassung anbahnen. Da im Seminar auch Mathematik und Naturwissenschaft, Geschichte und Sprache vom wissenschaftlichen Standpunkte, soweit es für den Volksschullehrer notwendig ist, zur Behandlung kommen, so wird auch in diesen Fächern der Zusammenhang mit der Philosophie zu berücksichtigen sein; logische, ästhetische, ethische, natur-, geschichts- und sprachphilosophische Fragen werden hier zur Erörterung kommen müssen. Sind so im Seminar die allgemeinen Grundlagen zur philosophischen Bildung des angehenden Lehrers gelegt, so wird daraus das Streben nach einem eingehenderen und umfassenderen Wissen in vielen Fällen organisch und wie von selbst daraus hervorwachsen; „denn bei tiefer veranlagten Naturen kann es kaum ausbleiben, daß, wenn sie soweit vorgedrungen sind, der Reiz des philosophischen Denkens sie angreifen und zu umfassenderem Studium hinziehen wird" (R. Lehmann a. a. O.). Eine Quelle philosophischer Anregung ist die Lektüre antiker und moderner Schriftwerke; „denn nahezu aus jedem Schriftsteller, wenn er richtig gewählt ist, muß ethische oder ästhetische Belehrung, oft beides zugleich, zu schöpfen sein" (R. Lehmann a. a. O.). Er wird bei seiner Fortbildung den Blick vom Einzelnen auf den allgemeinen Zusammenhang richten; er wird verstehen lernen, daß es dieselben allgemeinen großen Fragen sind, deren Lösung die Wissenschaft von den verschiedensten Seiten her zustrebt, und daß alle diese Fragen und Bestrebungen schließlich in der Bildung einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung gipfeln. „Wir meinen selbstverständlich damit nicht einen die gesamte Menschheit gleichmäßig kennzeichnenden Entwicklungszustand, sondern einen von jeglichem Individuum als Person nach seinem Selbstbewußtsein, nach seiner Selbstbestimmung darzustellendes menschliches Ideal; das aber ist ja nicht eine Art Uniform, die für jeden ganz genau übereinstimmend, sozusagen fabrikmäßig zugeschnitten wäre, in die jeder sozusagen wie in spanische Stiefel sich müßte einschnüren lassen; vielmehr denken wir dabei an die vollendete Ausgestaltung aller den Menschen zum Menschen machenden Eigentümlichkeiten, zu denen in allererster Linie die gehört, daß jeder dieselben für sich nicht nur hat, sondern auch gerade ihm eigentümlich handelnd zur Geltung bringt" (Römpler, Lehrer und Philosoph; Päd. Bl.). Der Pädagoge darf seine Lebenskunst nicht bedingt sein lassen „durch eine streng theologisch gefärbte Weltanschauung, durch ein genau formuliertes und kirchlich sanktioniertes Bekenntnis von Gottes Wesen und Walten" (Römpler a. a. O.); aber er soll „die höchste Autorität, das alles Weltgeschehen beherrschende Gesetz, die jegliche Entwicklung leitende und durchführende Vernunft, den alle Wirklichkeit durchleuchtenden Geist verehren in Gott" (Römpler a. a. O.). Und in diesem Sinne wird er auch ein Christ sein können;

denn er kann in Jesus den wahrhaftigen Menschen verehren und in ihm sein höchstes Vorbild erblicken. Eine solche philosophisch-religiöse Bildung soll auch das Seminar vermitteln; es soll eine Lehrerbildungsanstalt sein, nicht mehr und nicht weniger.

Das Hauptfach im Fachseminar muß die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften sein; sie ist das eigentliche Berufsstudium des Lehrers. Bevor ihr Studium beginnt, muß die allgemeine Bildung zu einem gewissen Abschluß gekommen sein; die letztere tritt nun in den Dienst der Berufsbildung und wird infolgedessen vom pädagogischen Gesichtspunkte erfaßt. Wichtig ist besonders für den Lehrer die Fähigkeit, aus der Beobachtung der Kinder Richtlinien für die Behandlung zu gewinnen; dazu muß das Seminar die Anleitung geben. Als ein wichtiges Mittel in der Beobachtung der geistigen Vorgänge wird jetzt auch das Experiment betrachtet; man erzeugt dabei durch gewisse Umstände einen psychischen Vorgang, um ihn genauer beobachten und feststellen zu können. Der Lehrer soll auch auf diesem Gebiete nicht direkt Forscher sein; seine Absicht soll nicht direkt darauf hinausgehen, die Wissenschaft zu bereichern. Vielmehr sollen auch seine psychologischen Studien immer mit seinem Erzieher- und Lehrerberuf in der engsten Beziehung stehen; er soll die Ergebnisse der psychologischen Forschung, soweit sie zur Pädagogik in Beziehung stehen, in ihrer Anwendung auf die Erziehung und Bildung des Kindes erproben und, wenn nötig, berichtigen. Innerhalb dieses Rahmens soll und darf er sich auch des Experiments bedienen; dadurch arbeitet er aber auch mit am Ausbau der psychologischen Pädagogik. Soll diese Mitarbeit aber im Interesse der Schüler geschehen und von Erfolg begleitet sein, so muß der Lehrer im Seminar die dazu nötige Anleitung erhalten; der Unterricht in der Psychologie im Seminar muß sich des Experiments bedienen. Hierbei kommt es in erster Linie darauf an, daß die betreffenden Versuche ohne Apparat oder mit ganz einfachen Apparaten, die vom Lehrer leicht hergestellt werden können, auszuführen sind; damit soll nicht gesagt sein, daß das Seminar sich bei der wissenschaftlichen Begründung der betreffenden Lehren sich nicht auch eines zusammengesetzten Apparates bedienen soll, der zu den Lehrmitteln des Seminars gehören muß. Durch das Experiment erhält der psychologische Unterricht eine anschauliche Grundlage; er kann den Weg der Induktion oder noch besser den genetischen Gang einschlagen. Zugleich aber lernt der zukünftige Lehrer seine psychologischen Kenntnisse anwenden; er wird zu gelegentlichen oder systematischen Beobachtungen an sich und andern angeregt und lernt somit psychologisch beobachten. Unmittelbar gewinnt dadurch aber der zukünftige Lehrer auch gewisse pädagogische Lehren; er lernt die Individualität pflegen, schonen und beachten und damit die Grundlage der Erziehung kennen. Denn durch die Versuche wird ihm die Mannigfaltigkeit der kindlichen Individualität vor Augen geführt; er sieht, daß es keine schablonisierte Menschenseele gibt, wie sie die Psychologie durchschnittlich im Auge hat. Von da aus aber spinnen sich Fäden nach allen Teilen der psychologischen Erkenntnis; auch die Ausbildung der Welt- und Lebensanschauung des zukünftigen Lehrers wird dadurch beeinflußt. (Siehe: Dr. Stößner, Das Experiment im Psychologieunterricht des Seminars; Hüsler-Witasek, Psychologische Schulversuche). Entschieden warnen aber muß man vor der in neuerer Zeit auch von Deutschen den Amerikanern nachgeahmten Methode, den Kindern zahlreiche recht kitzliche Fragen vorzulegen und daraus Schlüsse zu ziehen (Welche Unterrichtsstunde ist dir die liebste? Welches Lied ist dir das liebste? usw.); denn ein exaktes Resultat kann auf diesem Weg

nicht erzielt werden, da hier zufällige Assoziationen eine große Rolle spielen.

Vernachlässigt wird im Seminarunterricht auch noch fast durchgängig die Ethik; man glaubt dieselbe im Religionsunterricht genugsam berücksichtigt zu haben. Aber auch der beste Religionsunterricht kann dem zukünftigen Lehrer für seine pädagogische Ausbildung nicht das liefern, was ihm die wissenschaftliche Ethik bieten kann und soll. „Wie die ethische Wissenschaft die höchsten Gesichtspunkte alles menschlichen Wollens und Handelns enthält, so auch die der erzieherischen Tätigkeit; die Ethik zeigt das Ziel, welches der Zögling unter dem Einfluß des Erziehers erreichen soll" (Dr. Jahn, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik). Die Pädagogik zeigt „den Weg, der den Menschen zur richtigen ethischen Beurteilung führt, der ihn dahin bringt, daß sein Wollen und Handeln selbst ein gutes werde; sie will der Ethik zur Wirksamkeit im Leben verhelfen" (Dr. Jahn a. a. O.). Die Ethik beschäftigt sich einerseits damit, die Entwicklung der im Menschen vorhandenen Gefühle und Triebe in Verbindung mit den erworbenen Vorstellungen nach ihrer sittlichen Richtung hin ins Auge zu fassen (psychologische Ethik); sie hat aber auch die im Laufe der Menschheitsentwicklung gebildeten ethischen Beurteilungen zu betrachten, die der sittlichen Ausbildung des Einzelmenschen zur Richtschnur dienen sollen (soziologische Ethik). Die Pädagogik muß die Vermittlung zwischen der subjektiven Grundlage und dem objektiven Inhalte der Ethik übernehmen; sie hat die Mittel und Wege aufzusuchen, die zu einer vollkommenen Entfaltung der Einzelpersönlichkeit im Dienste der Gesamtheit führen. Soll nun die Ethik wirklich als Grundwissenschaft der Pädagogik im Seminar gelehrt werden, so darf sie nicht als Anhängsel der Religion erscheinen; sie muß vielmehr, ohne die Beziehung zur Religion aufzugeben, zur Pädagogik in Beziehung gesetzt und in wissenschaftlicher Form zur Darstellung gebracht werden; dies ist um so nötiger, als der Religionsunterricht auch im Seminar noch konfessionell ist und dadurch auch die Moral eine mehr oder weniger konfessionelle Färbung erhält. Die Pädagogik aber kann nicht auf einer konfessionell gefärbten Ethik aufgebaut werden; wie sie national-ideal sein soll, so muß auch die ihr zugrunde liegende Ethik national-ideal sein, d. h. für die Bedürfnisse eines großen nationalen Staatswesens genügenden und auch den höheren und höchsten Bestrebungen der Menschheitsentwicklung dienenden Inhalt haben. „Sie muß als menschliche Lebenskunde, d. i. als Wissenschaft vom richtigen und tüchtigen, vom vernünftigen und edlen Einzel- und Gesamtleben aufgefaßt und dargestellt, sowie den Erfahrungen der Natur, Wissenschaft und Geschichte entnommen werden, ohne daß diese empirische Begründung auch den höchsten idealen Anforderungen Eintrag täte" (Dr. Unold, Wissenschaftliche Ethik als Voraussetzung einer nationalen Erziehung; Neue Bahnen, XV. 1 ff.). Diese Ethik fordert „die Erhaltung des Ganzen (d. i. zunächst der Nation, sodann der Menschheit) durch gesunde und kräftige Erhaltung, durch zweckmäßige Anpassung und menschenwürdige Fortpflanzung des Einzelnen" (Unold a. a. O.); sie fordert aber auch „die Entwicklung des Ganzen (d. i. der Nation, sodann der Menschheit) zu reichster Mannigfaltigkeit und größter Tüchtigkeit (d. i. Leistungs- und Anpassungsfähigkeit) durch reichste Entfaltung der individuellen Kräfte und größte Tüchtigkeit der größten Zahl der Einzelnen" (Unold a. a. O.); als höchstes Ziel aber fordert sie die Herausbildung einer vernünftigen und edlen „Persönlichkeit, die mit Bewußtsein und Begeisterung in den Dienst der sozial-wirtschaftlichen, der national-

politischen und der universal-humanen Aufgaben stellt" (Unold a. a. O.). Eine solche Ethik ist die Grundlage der Individual- und Sozialpädagogik; sie zeigt auch den Weg zur einheitlichen Verbindung derselben.

Nachdem Preußen seit 1901 einen sechsjährigen Kurs für die Lehrerbildung festgesetzt hat, können auch die andern Staaten in dieser Hinsicht nicht zurückbleiben; im verflossenen Jahre ist ihm Baden nachgefolgt. Seit Jahren hatte man sich auch hier mit der Reform der Lehrerbildung beschäftigt; man stand hier seitens der Regierung der Forderung der Lehrerschaft, die allgemeine Vorbildung auf die sechsstufige Realschule zu verlegen, sympathischer gegenüber wie anderwärts. Aber man hatte einerseits die Erfahrung gemacht, daß die Realschulabiturienten in der Mehrzahl nicht Volksschullehrer werden wollen, trotzdem in Baden die Realschulen über das ganze Land verbreitet sind; denn man konnte bei zweimaligem Versuch, einen besonderen Kurs für Realschulabiturienten und Schüler höherer Lehranstalten, welche die Untersekunda absolviert haben, zu errichten, keine Teilnehmer finden. Auch ist man wohl zu der Erkenntnis gekommen, daß die sechsstufige Realschule dem zukünftigen Volksschullehrer nicht die allgemeine Bildung geben kann, die er zum soliden Ausbau seiner Fachbildung nötig hat. Die neue Regelung der Lehrerbildung sieht also von der Realschule als normale Vorbildungsanstalt fürs Seminar ab. Obwohl man nun auch erkannt hatte, daß die Präparandenschule in ihrer Isolierung nicht die geeigneten Vorbildungsanstalten fürs Seminar sind, hat man sie doch unter dem Namen „Vorseminar" beibehalten; damit hat man sie in ihrer Isolierung erhalten. In dem aufgestellten Lehrplan ist der Religionsunterricht nicht berücksichtigt; er soll „von der betreffenden obersten Kirchenbehörde festgestellt werden". Wir halten das für einen großen Fehler; denn man kann nach Lage der Sache befürchten, daß die Kirchenbehörde zu sehr den konfessionellen Charakter des Religionsunterrichtes in den Vordergrund stellt. Im Deutschen können die Anforderungen im allgemeinen befriedigen; den Klassikern, auch den neueren und neuesten, sowie den fremden in Übersetzungen ist ein breiter Raum gestattet, und die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache einschließlich des Lesens eines mittelhochdeutschen Textes ist gebührend berücksichtigt. Als fremde Sprache ist das Französische als obligatorisches Lehrfach aufgenommen worden. Im Geschichtsunterricht hat man der griechischen und römischen Geschichte je ein Jahr im Vorseminar und im Lehrerseminar eingeräumt; das ist nach unserer Ansicht zu viel. Der staatsbürgerlichen Bildung soll im Geschichtsunterricht Rechnung getragen werden; vergessen sollte der Lehrer nicht die Pflege der Volkskunde. In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächern, in welche auch die physische und mathematische Geographie eingeschlossen ist, ist das Ziel hochgesteckt; aber es kann erreicht werden. Mit Recht hat man verlangt, daß im Rechnen die Ziele der Volksschule bei der Aufnahme ins Vorseminar erreicht sein müssen; diese Voraussetzung sollte man in allen Fächern machen. Bei dem Rechnen mit allgemeinen Zahlen, den Gleichungen usw. kann man unter andern Gesichtspunkten auch den Lehrstoff der Volksschule erweitern und vertiefen; der Lehrer muß eben, wie der Lehrplan fordert, „die einzelnen Teile des Lehrstoffes durch möglichst anschauliche und praktische Behandlungsweise in lebendige Wechselbeziehung setzen". In der Naturgeschichte tritt die Biologie in den Vordergrund; auch Morphologie, Physiologie und Systematik kommen zu ihrem Rechte. Dem Zeichenunterricht ist besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden; der Handfertigkeitsunterricht ist fakultativ in den unteren und mitt-

leren Klassen. Leider hat man in der Anordnung des Lehrstoffs dem Konzentrationsgedanken nicht überall Rechnung getragen; besonders fällt dieser Mangel in den historisch-literarischen Fächern auf. Durch den ganzen Lehrplan aber geht das Bestreben, dem Zögling auf anschaulicher Grundlage eine wissenschaftliche Bildung zu vermitteln; leider ist davon, wie erwähnt, die religiös-sittliche Bildung ausgeschlossen. Denn diese kommt im konfessionellen Religionsunterricht nicht zu ihrem Recht; sie muß auf der Basis einer wissenschaftlich begründeten Welt- und Lebensanschauung aufgebaut werden. Zu diesem Zwecke aber ist es notwendig, daß im Religionsunterricht alle die Fäden zusammenlaufen, welche die literarische, geschichtliche und naturwissenschaftliche Bildung gesponnen haben; die Kirche kann neben diesem Religions- und Moralunterricht ja noch ihre konfessionellen Formen der Religion pflegen. Leider hat man aber bezüglich der Vorbereitung zum Organistendienst nicht die aus der badischen Bestimmung, daß die Lehrer nicht zur Übernahme des Organistendienstes verpflichtet sind, folgenden Konsequenzen gezogen; man hat Orgelspiel und Harmonielehre trotzdem nicht zu wahlfreien Lehrgegenständen gemacht. Auch im badischen Lehrplan vermissen wir die Unterscheidung zwischen der durch das Vorseminar, wenn wir den Namen gelten lassen, zu vermittelnden allgemeinen und der durch das Lehrerseminar zu vermittelnden beruflichen Bildung; dann ist aber auch die Unterscheidung zwischen Pro- und Lehrerseminar hinfällig. Der Pädagogik müßten drei Jahre gewidmet sein und nicht bloß, wie im badischen Lehrplan, zwei; daher kommt es, daß der Zögling die allgemeine und spezielle Unterrichtslehre erst in derselben Zeit kennen lernt, in welcher er an den Unterrichtsübungen teilnimmt. Wenn, wie es bei vorliegendem Lehrplan der Fall ist, die Allgemeinbildung auf Kosten der Fachbildung erweitert wird, so kann man das nicht billigen; lieber dann z. B. etwas weniger Mathematik, als die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften verkürzen.

Die 20 Lehrerseminare in Sachsen wurden 1904/05 von 4097 Schülern besucht, während sie 1895 nur 2780 und 1900 3182 Schüler zählten; die 3 Lehrerinnenseminare zählten 1895 191, 1900 313 und 1904/05 381 Schülerinnen. Um den Lehrermangel zu beseitigen, hat man auch hier eine Anzahl Parallelklassen, 30 zurzeit, eingerichtet; an den Lehrerinnenseminaren sind 4, an den Lehrerseminaren 26 Parallelklassen. Besonders hat die Zahl der aus den höheren Schulen ins Seminar eintretenden Schüler zugenommen; im Jahre 1895 waren 5,8%, 1900 8,8%, 1904/05 12% der ins Seminar eintretenden Schüler in höheren Schulen vorgebildet, meistens in Realschulen. „Obwohl sich nun," schreiben die „Dresdner Nachrichten", „auch die Zahl der ins Lehramt übergetretenen Seminaristen fast verdoppelt hat — 1894:372, 1904: 627 ohne die Seminaristinnen —, so mußten doch in den letzten Jahren noch zahlreiche Seminaristen der ersten Klassen zur Verwaltung unbesetzter Schulstellen herangezogen werden, und zwar Ostern 1900: 182, Michaelis 1900: 212, Ostern 1901: 242, Michaelis 1901: 254, Ostern 1902: 249, Michaelis 1902: 238, Ostern 1903: 188, Michaelis 1903: 199, Ostern 1904: 118. Die Beurlaubung vom Seminare fand für jeden dieser Vikare auf ein halbes Jahr statt. Erfreulich ist es, daß die Zahl im Fallen begriffen ist; denn dieser Notbehelf war nicht, so schreibt Oskar Ostermai im ‚Dresd. Anz.', zum Besten der Seminaristen und erschwerte den Seminarlehrern die Arbeit ganz bedeutend, mußte doch das Lehrziel der Seminare für die zur Verwendung kommenden sogenannten Halbjahrs-

vikare in $5^1/_2$ statt in 6 Jahren erreicht werden. Die Abnahme der Zahl von Ostern 1902 an beweist das Zurückgehen des Lehrermangels und läßt erkennen, daß die Seminare nun endlich der schwellenden Flut der sächsischen Volksschülerzahl, deren jährliche Steigerung sich auf ungefähr 16000 beläuft, Meister geworden sind. Wie die Ausbildung der Seminaristen für den kirchenmusikalischen Beruf mehr und mehr zurücktritt, läßt sich daraus erkennen, daß die Beteiligung der Schulamtskandidaten an der musikalischen Abschlußprüfung immer schwächer wird. Waren es 1895 noch 79%, die sich dieser Prüfung unterzogen, so fiel ihre Zahl ununterbrochen bis auf 61,7% im Jahre 1900 und 56,5% Ostern 1904. Der fremdsprachige Unterricht der Seminare erstreckte sich bis vor einigen Jahren nur auf die lateinische Sprache. Neuerdings ist Französisch dazu getreten, so daß jetzt an 11 Seminaren zusammen 20 Klassen mit obligatorischem französischen Unterricht bestehen, während für die anderen Schüler dieser Seminare der französische Unterricht neben dem lateinischen vielfach wahlfrei ist. Die 6 aus Realschulabiturienten gebildeten Klassen in Annaberg und Rochlitz erhalten außerdem Unterricht in englischer Sprache, doch treiben sie kein Latein.

Einen neuen Lehrplan hat auch das Anhaltische Lehrerseminar erhalten: er stellt sich, wie Seminardirektor Blum sagt, als naturgemäße Weiterbildung des geschichtlich Gewordenen dar. „Unsere höheren Schulen," sagt er, „haben neben der jeder Erziehungsschule gestellten Aufgabe, sittlich tüchtige Menschen heranzubilden, insbesondere auch die, für leitende Mitarbeit am deutschen Kulturleben vorzubereiten, und zwar so, daß ihre Schüler beim Abgange von der absolvierten Anstalt der Berufsbildung sich zuwenden können, einer Ausbildung, welche zu jener Mitarbeit befähigen soll, indem sie der allgemeinen Bildung die erforderlichen Berufskenntnisse hinzufügt und die schon erlangte Geistesschulung zu fortschreitender Vollkommenheit führt. Für die allgemeine Vorbildung entnehmen die höheren Schulen ihren Unterrichtsstoff den Elementen, aus welchen das deutsche Kulturleben geschichtlich erwachsen ist und die in ihm noch fortwirken. Unser Kulturleben ist entstanden unter der Zusammenwirkung des griechischen und römischen Altertums, des Christentums, der Einflüsse unserer Nachbarnationen, besonders der Franzosen und der Engländer, und der modernen Naturforschung mit der deutschen Volksart. Daß unser Volk bei seiner ersten Berührung mit der griechisch-römischen Kulturwelt einen reichen Schatz nicht bloß eigenartiger Begabung, sondern auch selbständiger Lebensformen mitbrachte, die dann im Verlaufe der geschichtlichen Entwicklung auf keiner Stufe ein passives Hinnehmen fremder Kultureinflüsse zuließen, erweist die Geschichte mit überzeugender Deutlichkeit. Wenn das Gymnasium seinen Unterrichtsstoff vorwiegend unter den griechischen und römischen Geisteserzeugnissen wählt und der Aufgabe einer humanistischen Lehranstalt entsprechend diesen Stoff in den beherrschenden Mittelpunkt stellt oder doch stellen sollte, wenn die Oberrealschule ähnlich mit der französischen und englischen Schriftwelt verfährt, wenn auch mit stärkerer Betonung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer, so würde eine dritte Schulform das Deutsche an den beherrschenden Punkt zu setzen haben. Nicht das „Deutsche" in dem eingeschränkten Sinne, wie es der landläufigen Auffassung des Lehrfaches entspricht. Wer in der Geschichte unseres Volkes, nicht bloß in seinen wechselvollen Schicksalen, mehr noch in seinen Gestaltungen des staatlichen, gesellschaftlichen, religiösen, geistigen und wirtschaftlichen Lebens eine besonders wertvolle Anleitung zur Selbstbesinnung

und zum wachsenden Selbstverständnisse der Geschlechterfolgen erblickt, wer die Tiefe und Gestaltungskraft unsrer Sprache sich vergegenwärtigt und die reichen Schätze unsrer Literatur in dem langen Zuge ihres geschichtlichen Hervortretens, wer die deutsche Kunst in Ton und Bau und Bildwerk nach ihrer Eigenart und Herrlichkeit erfaßt und in dem deutschen Christentum das innige Treueverhältnis des Menschen und seines Himmelsherrn versteht, kurz, wer hineinsieht in den unerschöpfbaren Reichtum deutscher Volksart, der wird sich der Einsicht nicht verschließen, daß das „Deutsche" im Lehrplan einer sehr bedeutenden Erweiterung und Vertiefung fähig ist, daß es die beherrschende Stelle einzunehmen vermag, um die sich die andern Lehrelemente ordnen sollten, daß eine höhere Schule ausgebaut werden kann, die bei dieser Organisation des Lehrplans in besonderem Sinne eine deutsche heißen dürfte, unangesehen, welchen Namen sie in der Wirklichkeit führen mag. Wie andere höhere Lehranstalten und neben ihnen würde sie eine Stätte der allgemeinen Vorbildung für daran sich anschließende fachmännische Ausbildung zu wichtigen Berufsarten sein und darum ihre Pforten nicht nur zukünftigen Volksschullehrern öffnen. Neben dem angemessenen Lehrplane, der auch den naturwissenschaftlichen und den mathematischen Fächern hohe Ziele steckt, würde besonders das Unterrichtsverfahren zum Besuch der Schule einladen. Für den Eintritt in das Fachseminar für Volksschullehrer aber würde keine andre Lehranstalt eine gleich geeignete Vorbereitung gewähren. Da es des deutschen Lehrers Lebensaufgabe ist, die weitaus größte Zahl der Kinder unsers Volkes in der Schule mitzuerziehen, so wüßte ich nicht, was für eine allgemeinwissenschaftliche Vorbildung angemessener, ja notwendiger wäre, als eine solche, die in die deutsche Volksart und ihr Verständnis so tief und vielseitig wie irgend möglich einführte und förmlich eintauchte." Das wäre die höhere Lehranstalt, die seit Jahren Referent als „Oberbürgerschule" gefordert hat; natürlich könnte sie nicht mit dem Seminar als Fachschule vereinigt bleiben. Das in Anhalt bestehende sechsklassige Seminar kann also nur als eine Übergangsform angesehen werden; es muß sich mit der Zeit in eine Oberbürgerschule und ein Seminar auflösen. Die Klassen VI—II des sechsklassigen Seminars sollen die bezeichnete Allgemeinbildung vermitteln: in Klasse II erfolgt daher der Abschluß mit einer Prüfung. Die in den einzelnen Fächern gesteckten Ziele entsprechen denjenigen, welche im preußischen und badischen Lehrplan angegeben sind; Französisch und Handfertigkeitsunterricht sind obligatorische Lehrgegenstände. In der Sittenlehre soll auch die philosophische Ethik berücksichtigt werden; die Lektüre biblischer Bücher und Abschnitte soll nach einer dem Urtexte möglichst entsprechenden Übersetzung stattfinden. Im Deutschen wird die Einführung ins Mittelhochdeutsche angeordnet; im Französischen sollen pädagogische Klassiker gelesen werden. Die Geschichte soll auch mit der Entwicklung der Lebensformen unseres Volkes, den Zuständen im staatlichen, gesellschaftlichen, religiösen, geistigen und wirtschaftlichen Leben bekannt machen; zuletzt sollen auch ausgewählte Abschnitte aus der neuen Geschichte mit Zugrundelegung wichtiger Quellen behandelt werden. In der Naturgeschichte hätte neben Anatomie und Physiologie auch die Biologie betont werden sollen; in Physik und Chemie sind die praktischen Übungen und Anleitung zu Schulversuchen beachtet worden. Klasse I vermittelt nur Fachbildung; dieselbe beginnt aber schon in Klasse III. Sie nimmt ihren Ausgang von der Geschichte der Pädagogik; an geeigneten Auszügen aus pädagogischen Schriftstellern werden die elementaren psycho-

logischen Begriffe gewonnen. Denen schließt sich in Klasse II eine elementare Seelen- und Unterrichtslehre an; zum vollen Verständnis derselben werden neben den in Klasse III gewonnenen Begriffen die Erfahrung und literarischen Kenntnisse herangezogen. Den Übergang zu der in Klasse I behandelten systematischen Pädagogik bildet die Lektüre von Salzmanns Ameisenbüchlein; es ist dazu durch die gegenseitige Durchdringung von Praxis und Überlegung besonders geeignet. In Klasse I wird nunmehr mit fortwährender, wechselseitiger Heranziehung der andern Zweige des pädagogischen Studiengebiets systematische Pädagogik, Psychologie und Geschichte der Pädagogik neben besonderer Methodik getrieben; in diesen Fächern wird auch die Abschlußprüfung abgelegt. Nachdem schon in Klasse II durch Hospitieren beim Unterricht der Klassenlehrer und Unterrichtsproben auf Grund schriftlicher Vorbereitungen eine Einführung in die Lehrtätigkeit stattgefunden hat, findet außerdem noch in Klasse I ein fortlaufender Unterricht der Seminaristen in der Übungsschule unter Leitung und Aufsicht der ständigen Lehrer statt.

Soll die Lehrerbildung gehoben werden, so muß die Bildung der Seminarlehrer gehoben werden; damit sich aber tüchtige Kräfte der Seminarlehrerlaufbahn widmen und dem Seminar erhalten bleiben, muß auch die wirtschaftliche Stellung der Seminarlehrer gebessert werden. Diesen Zweck hatte eine Petition, die im preußischen Abgeordnetenhaus einging; sie fordert Gleichstellung der Seminardirektoren mit den Direktoren an höheren Lehranstalten in Rang und Gehalt, Erhöhung des Gehalts der Seminarlehrer, Verleihung von Titel und Rang eines Oberlehrers an die dienstältere Hälfte der Seminarlehrer und der Präparandenanstaltsvorsteher. Im März 1904 kam die benannte Petition im preußischen Abgeordnetenhause zur Verhandlung; der Berichterstatter wies darauf hin, daß bereits 1902 beschlossen worden sei, an jedem Seminar eine zweite Oberlehrerstelle zu errichten und die Vorsteher der Präparandenanstalten in Gehalt und Rang den Seminaroberlehrern gleichzustellen, daß aber die Staatsregierung bis jetzt in ihren diesbezüglichen Erwägungen noch nicht zum Abschluß gekommen sei. Der Regierungskommissar sprach die wohlwollende Stellung der Regierung zu der Frage aus; er wies aber darauf hin, daß nach der vorliegenden Petition die Seminare als höhere Lehranstalten anerkannt und somit den Abiturienten derselben die Berechtigung zum Studium an den technischen Hochschulen und Universitäten zugesprochen werden müßten, was die Regierung nicht billigen könne. Der Berichterstatter beantragt die Anstellung eines zweiten Oberlehrers an jedem Seminar und eine angemessene Aufbesserung des Gehaltes der Lehrpersonen an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten; dieser Antrag wurde einstimmig angenommen. Wenn es auch richtig ist, daß, wie vielfach in der Debatte hervorgehoben wurde, die Seminare nicht höhere Lehranstalten im Sinne der Gymnasien usw., sondern Fachschulen sind, so haben die Seminarlehrer usw. doch nicht weniger wichtige und schwierige Aufgaben zu lösen; hiernach sollte auch die Bezahlung bemessen werden.

Die zweite Prüfung der Volksschullehrer ist heute noch nicht das, was sie sein soll, eine praktische; denn sie soll noch zeigen, ob der Geprüfte auch seine wissenschaftliche Vorbildung erweitert und vertieft hat. Erst wenn die Reform der Lehrerbildung nach den Forderungen der Zeit durchgeführt ist, wird sich auch eine Reform der zweiten Lehrerprüfung von selbst ergeben; zunächst wird sie noch in einem Übergangsstadium verharren müssen. Die neuen preußischen Prüfungsordnungen von 1901 bezeichnen jedoch immerhin in zweifacher Hinsicht einen be-

achtenswerten Fortschritt; sie bilden schon einen Anfang in der Reform. Zunächst fordern sie die eingehende Beschäftigung mit dem Studium der Pädagogik, besonders mit einem pädagogischen Werk; Pädagogik ist demnach das Hauptfach der zweiten Prüfung und gibt den Ausschlag bei der Beurteilung. Der Prüfling muß nachweisen,, daß er eine genügende Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung des Volksschulwesens, besonders des preußischen, der pädagogischen Psychologie, der Erziehungs- und Unterrichtslehre und der Schulpraxis besitzt; „dabei sind Männer und Schriften zu berücksichtigen, welche einen nachhaltigen Wert auf dem behandelten Gebiete der Pädagogik gewonnen haben". Es kommt u. a. wesentlich darauf an, daß der Examinand es versteht, die aus den psychologischen Tatsachen und Gesetzen sich ergebenden Grundsätze auf Erziehungs- und Unterrichtspraxis anzuwenden; das aber setzt eine klare Einsicht in die Tatsachen, den Verlauf und die Gesetze des seelischen Lebens voraus, welche nur durch eingehendes Studium geeigneter Werke gewonnen werden kann. Wenn heute die Seminarbildung noch nicht auf der Höhe steht, so kann man auch von dem Examinand in der zweiten Prüfung noch nicht fordern, daß er in allen Fächern des Wissens so eingehende Kenntnisse besitzt, daß er die Fortschritte in der Methodik allseitig erfassen kann; deshalb fordern auch die angezogenen Prüfungsordnungen nur die Weiterbildung in einem Fach, das der freien Wahl überlassen bleibt, und hinsichtlich der Methodik in den Fächern, unter denen sich zwei der nachbenannten: Religion, Deutsch, Mathematik, Geschichte befinden müssen. Es wäre hier besonders zu fordern, daß der Examinand mit den Fortschritten der Wissenschaft und der Methodik eines Faches und ihrem Zusammenhang, sowie mit den besten Werken, die zum Studium des Lehrers besonders geeignet sind, bekannt sei.

Die „Deutsche Lehrerversammlung" in Königsberg hat aufs neue über das Universitätsstudium der Volksschullehrer beraten; diesmal hatte nicht, wie in Breslau, ein Universitätsprofessor, sondern ein Seminarlehrer, Muthesius, das Referat. In sachlicher Weise legte der Referent dar: 1. „Die Universitäten als Zentralstätten wissenschaftlicher Arbeiten sind die geeignetsten, durch keine andere Einrichtung vollwertig zu ersetzenden Stätten für die Volksschullehrerfortbildung. 2. Den Volksschullehrern, die einen regelrechten Studiengang durchlaufen haben, ist die Möglichkeit zu bieten, ihre Studien durch Ablegung einer wissenschaftlichen Prüfung zum Abschluß zu bringen. Das Bestehen dieser Prüfung gewährt die Anwartschaft auf den Schulaufsichts- und Seminardienst." Im Anschluß an die Begründung dieser Forderungen entwickelte sich eine sehr lebhafte Debatte, die zu den folgenden Forderungen führte: „1. Die Universitäten als Zentralstelle wissenschaftlicher Arbeit sind die geeignetste, durch keine andere Einrichtung vollwertig zu ersetzende Stätte für die wissenschaftliche Bildung (also nicht Fortbildung) der Volksschullehrer. 2. Für die Zukunft erstreben wir daher die Hochschulbildung für alle Lehrer. 3. Für die Jetztzeit dagegen fordern wir, daß jedem Volksschullehrer auf Grund seines Abgangszeugnisses vom Seminar die Berechtigung zum Universitätsstudium erteilt werde." Obwohl dieser Beschluß mit Majorität gefaßt worden ist, darf man doch nicht annehmen, daß er der Ausdruck der Ansichten des größten Teils des deutschen Lehrerstandes ist; aus dem Lehrerstande haben sich vielmehr wie auch von anderer Seite gewichtige Stimmen dagegen und für die Thesen des Referenten erklärt. Dennoch sollte man diese Beschlüsse als einen Ausdruck der großen Unzufriedenheit mit der heutgen Seminarbildung wohl

beachten; sie sind eine scharfe Kritik derselben. „Der Lehrinhalt", sagt Lic. Fr. M. Schiele (Frankf. Schulztg.), „der im Seminar heute verarbeitet wird, ist leider viel größer, als der Lehrstoff, den ein Student zu bewältigen hat, der Seminarist muß quantitativ viel mehr lernen als ein Theologe oder Philologe, und die Spannweite seines Wissens, genauer seines Gedächtnisses, ist sehr zum Schaden seiner wirklichen Bildung eine viel größere, als man sie auf der Universität sich zu erwerben braucht. Es kommt aber eben bei Bildung nicht auf die Quantität des Wissens an, sondern auf die Methode der geistigen Arbeit. Die Methode der herkömmlichen Seminarbildung ist mehr oder weniger die, daß angeblich fertige Resultate der Wissenschaft überliefert werden, daß der „eiserne Bestand" weiter gegeben wird. Mag noch so sehr das eigene Nachdenken dabei von einem tüchtigen Lehrer angeregt werden, ein solches Wissen beruht immer auf Autorität und Tradition. Ihm gegenüber steht die Methode, nach der der Student geistig arbeiten lernt. Sie gründet sich auf den Rationalismus des von keinem Herkommen gebundenen Menschen, auf die Einsicht in den Relativismus aller Kunde von einzelnen Dingen, auf die sittliche Autonomie der forschenden und arbeitenden Persönlichkeit. Es unterliegt für mich keinem Zweifel, daß ein Volk, in dem sich jetzt der vierte Stand zur Freiheit der Persönlichkeit emporkämpft, daß ein Volk, das den Glauben an den „eisernen Bestand" verloren hat, auch Lehrer braucht, deren Wissen freiheitlich geschult ist, und daß zu diesem Zwecke sowohl die Seminarpraxis jene innere Umbildung erfahren muß, welche die Seminare den höheren Schulen innerlich gleichstellt — auf äußere Gleichstellung kommt es nicht an —, als auch daß die vom Seminar entlassenen Zöglinge die Möglichkeit geboten erhalten, an den privilegierten Stätten der Wissenschaft sich selbst frei weiter zu bilden." Daß nach dieser Richtung hin die Seminare reformbedürftig sind, muß anerkannt werden; aber deswegen muß man sie doch nicht beseitigen. Sie werden immer die Vorbildung der Volksschullehrer zu vermitteln haben; die Fortbildung derselben fällt der Universität zu. Eine andere Frage ist ja die, ob in der Zukunft das Lehrerseminar nicht besser mit der Universität verbunden wird, wie es seither schon bezüglich der Forstwissenschaft u. a. Berufsschulen der Fall ist.

Seminarlehrer Roth hebt (Universität und Volksschullehrer) deutlich den Unterschied zwischen der Aufgabe der Universität und der des Volksschullehrers hervor, wie dies Referent auch in Königsberg getan hat; infolgedessen hat auch der Professor andere Aufgaben wie der Seminarlehrer. Der Universitätsprofessor lebt der wissenschaftlichen Forschung und der Vermittlung der Ergebnisse derselben an Erwachsene; der Seminarlehrer soll Lehrer der Jugend bilden, welche in der Lage sind, die Elemente des Wissens und Könnens im Dienste der Erziehung an die Jugend zu übermitteln. Der Universitätsprofessor vertritt ein bestimmtes Gebiet der Wissenschaft, meist sogar einen ganz speziellen Teil dieses Gebietes; er sucht neue Probleme in demselben zu stellen und zu lösen und den Studierenden daran teilnehmen zu lassen, ihn in das unbekannte Land hineinschauen zu lassen. Der Seminarlehrer hat es nicht in erster Linie mit der Förderung der Wissenschaft zu tun; er kann sich auch nicht auf ein spezielles Fach resp. einen Teil desselben beschränken, sondern muß wenigstens eine Gruppe von Fächern soweit beherrschen, um darin unterrichten zu können. Der Volksschullehrer endlich muß in allen Fächern menschlichen Wissens und Könnens unterrichten; er muß in ihnen wenigstens die Elemente und ihre praktische Verwendung beherrschen,

um sie in gangbare Münze umzusetzen. Universität und Volksschule arbeiten allerdings an der Fortentwicklung der nationalen Kultur; aber ihre Arbeit hat verschiedene Ziele und Zwecke. „Die Universität sucht das Kulturleben der Vergangenheit und der Gegenwart wissenschaftlich zu begreifen und zwar in seiner ganzen Fülle, im weitesten Rahmen; durch eigene Weiterforschung sucht sie die gegenwärtige Kultur zu heben, zu fördern, ein Stück vorwärts zu bringen. Die Volksschule dagegen will die Jugend einführen in das Verständnis des gegenwärtigen Kulturlebens, will sie mit den notwendigsten Kenntnissen ausrüsten, ohne die ein solches, ein Wirken in der Gegenwart, nicht möglich ist" (Roth a. a. O.). Das Seminar steht zwischen beiden Anstalten; es legt die Brücke von der Universität zur Volksschule. Das Seminar hat die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung dem Volksschullehrer in geistbildender Weise zu übermitteln und ihn anzuleiten, dieselben wieder in angemessener Auswahl und Form der Jugend so zu übermitteln, daß sie erziehend und bildend wirken; es hat es infolgedessen wie die Universität mit der Kulturentwicklung und wie die Volksschule mit der Erziehung zu tun. Es muß daher mit der Universität einerseits und mit der Volksschule anderseits beständig in Beziehung bleiben; es muß dafür sorgen, daß der Lehrer befähigt ist, die Jugend des Volkes und das Volk selbst nach den Forderungen der Kultur der Zeit zu bilden. Soll die Volksbildung gehoben werden, so muß die Lehrerbildung gehoben werden; soll aber diese sich erhöhen, so muß die Bildung der Seminarlehrer vermittelst der Universität, der besten Quelle der Bildung, erhöht werden. Der Seminarlehrer muß mit den Fortschritten der Wissenschaft vertraut sein, um sie an die Lehrer zu übermitteln und diese zu befähigen, sich durch das Studium geeigneter Werke, Vorträge usw. fortzubilden. Das Studium der Methodik genügt auch für den Lehrer nicht; auch er muß mit den Fortschritten der Fachwissenschaften in Verbindung bleiben, um den Fortschritt der Methodik zu fördern oder denselben wenigstens zu verstehen. Der Lehrer kann nach all diesen Erörterungen heute und in absehbarer Zeit seine Vorbildung nicht auf der Universität erhalten; an eine solche Reform der Universität aber, wenn es überhaupt möglich ist, daß sie auch der Vorbildung der Volksschullehrer dienen kann, ist in absehbarer Zeit nicht zu denken. Der Lehrer an den höheren Lehranstalten ist Fachlehrer; er hat nicht, wie der Volksschullehrer, in allen Fächern des Wissens und Könnens, sondern nur in einer bestimmten Gruppe derselben zu unterrichten; er hat auch in der höheren Lehranstalt in erster Linie das Wissen und erst in zweiter Linie die Erziehung zu pflegen. Ihm kann daher die Universität schon eher als Vorbildungsanstalt dienen; aber auch für ihn ist, wie dies die Errichtung pädagogischer Seminare an Universitäten der höheren Lehranstalten gezeigt hat, noch eine besondere Vorbildung nötig. Das Seminar hat Volksschullehrer vorzubilden, die befähigt sind, die Jugend des Volkes und das Volk selbst zu bilden; diese Volksbildung muß eine nationale sein. Daher muß auch bei der Bildung des Volksschullehrers die nationale Bildung im Vordergrunde stehen; das Seminar hat eine Fachbildung im volkstümlich-nationalen Sinn zu vermitteln. Soweit die Kultur fremder Völker auf unsere nationale Kultur Einfluß ausgeübt hat, ist sie in die Werke unserer Denker und Dichter übergegangen; durch sie wird sie auch dem Volksschullehrer übermittelt.

Es wäre jedenfalls sehr zu wünschen, wenn alle Volksschullehrer nach Vollendung ihrer Vorbildung noch einige Semester auf der Universität

ihre Fortbildung pflegen könnten; sie hätten hier in einzelnen Fächern, besonders in der Pädagogik und den Hilfswissenschaften derselben, ihre Bildung zu erweitern und zu vertiefen. In der nächsten Zeit wird das aus wirtschaftlichen Gründen nicht möglich sein; die wirtschaftlichen Verhältnisse lassen sich nun einmal nicht von heute auf morgen ändern, sondern entwickeln sich eben langsam, sehr langsam. Heute können wir daher noch nicht fordern, daß jeder Lehrer Universitätsbildung haben soll; nicht jeder hat dazu auch die Mittel, Neigung und Befähigung. Wohl aber muß man fordern, daß die Universität jedem Volksschullehrer offen steht; die Möglichkeit zum Universitätsstudium behufs Pflege der Fortbildung muß wenigstens jedem Lehrer gegeben sein, Es ist vorteilhaft, wenn dieses Universitätsstudium erst dann beginnt, wenn der junge Lehrer einige Jahre in der Schule gearbeitet hat; er hat dadurch Erfahrungen gesammelt und kann dann sein Fachstudium mit besserem Erfolge betreiben. Selbstverständlich will der Lehrerstudent durch das weitere Studium auch weitere Berechtigungen erwerben; es muß ihm daher auf Grund eines mehrjährigen Studiums und einer abgelegten Prüfung die Möglichkeit zum Aufrücken in höhere Stellungen gewährt werden.

Die Frage des Universitätsstudiums der Volksschullehrer ist lebhaft in der Presse erörtert worden; Schulmänner und Laien haben sich damit beschäftigt. Prof. Rein nennt die in Königsberg (1904) gefaßten Beschlüsse einen Schlag ins Wasser, weil sie weder den Forderungen der Schule und Pädagogik an die Lehrerbildung entsprechen, noch durchführbar sind. „Was den Volksschullehrer auszeichnet vor anderen Lehrerkategorien,“ sagt er (Deutsche Monatsschrift), „ist seine Vielseitigkeit.“ Er muß in den humanistischen Fächern so gut wie in den naturwissenschaftlichen Fächern bewandert sein, dazu eine künstlerische Ausbildung in Musik, Zeichnen, Turnen empfangen haben. Denn in allen diesen Gegenständen soll er unterrichten können, nicht nur in den Volksschulen, sondern auch auf den höheren Stufen der Fortbildungsschulen. Man denke vor allem auch an die große Zahl der einklassigen Schulen auf dem Lande! Und nun stelle man sich vor, daß der künftige Volksschullehrer von der Oberrealschule aus in die Universität eintritt, die ihn ausbilden soll. Pädagogik mit ihren Teilen, allgemeine Didaktik und spezielle Methodik gibt es dort nicht, oder nur ausnahmsweise. Dafür allerdings die Grundwissenschaften, Ethik und Psychologie, Physiologie und Hygiene, und die reiche Fülle der einzelnen Fachwissenschaften, deren jede an der Universität in ausgedehntem Maße getrieben wird. Durch alle, die zur philosophischen Fakultät, mit Ausnahme der alten Sprache, gehören, soll der künftige Volksschullehrer hindurchgehen, denn in allen soll er künftig unterrichten. Die gleichmäßige Beherrschung vieler Zweige der philosophischen Fakultät dürfte sich gar bald als ein Ding der Unmöglichkeit herausstellen. Die Forderung, jeder Volksschullehrer solle seine Ausbildung auf der Universität erhalten, macht zwar dem Herzen der Königsberger Mehrheit alle Ehre, aber der Reife ihres Urteils stellt sie kein günstiges Zeugnis aus. Große Versammlungen sind nicht der Ort ruhiger nüchterner Überlegung, wissenschaftlich-objektiver Betrachtung. Sie sind Stimmungen unterworfen und damit der Leidenschaft preisgegeben. Die Masse schwelgt nur zu gern in Phantasiebildern und freut sich der kräftigen Farben. Wer sie am lebhaftesten auftragen kann, findet am leichtesten Gehör. Der ruhig Abwägende, der das Erreichbare vor sich sieht, der historisch Geschulte, der weiß, wie Reformen sich nur schrittweise durchführen lassen, der aus der Geschichte gelernt hat, wie

verheerend Revolutionen wirken können und wie man nach langen Umwegen erst auf die rechten Wege sich findet, dringt hier nicht durch. Man will ihn nicht hören, wo leidenschaftliche Meinung gebietet." Professor Paulsen äußert sich über denselben Gegenstand in der „Deutschen Schule"; „ich möchte," sagt er, „an meinem Teil verhüten helfen, daß die so berechtigten Bestrebungen zur Hebung der wissenschaftlichen Ausbildung der Volksschullehrer auf ein falsches Geleise kommen. Unmögliche Ziele sind immer schädlich, vor allem dadurch, daß sie den auf das Notwendige und Mögliche gerichteten Bestrebungen Teilnahme und Unterstützung entziehen." Das Verstiegene erblickt er nicht in der Forderung, „daß hervorragend tüchtigen Lehrern die Universität geöffnet werde", „sondern in dem Zukunftsprogramm", wie es in den beiden ersten Sätzen der Königsberger Beschlüsse formuliert ist. Daß die Universitäten „Zentralstätten für wissenschaftliche Forschung sind, macht sie an sich noch durchaus nicht geeignet zu Bildungsstätten für Volksschullehrer, das heißt für Männer, die in der Volksschule ihren dauernden Lebensberuf finden werden; im Gegenteil, es macht sie in gewissem Maße dafür ungeeignet. Die Aufgabe der Volksschule ist nicht „wissenschaftliche Arbeit", sondern Unterricht in den grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten, dessen Charakter dadurch bestimmt ist, daß er mit dem 14. Lebensjahre des Schülers seinen Abschluß erreicht, ferner dadurch, daß er vielfach in ein- und zweiklassigen Anstalten von nur einem Lehrer erteilt werden muß." Eine wissenschaftliche Grundlage muß die Bildung der Volksschullehrer sicherlich haben; sie muß auch sachlich auf die letzten Quellen zurückgehen, besonders in den eigentlichen Berufswissenschaften. Aber sie muß nicht überall historisch auf die letzten Quellen zurückgehen; sie darf sich in dieser Hinsicht mit deutschen Übersetzungen dieser Quellen begnügen. Auch in den Hilfswissenschaften der Pädagogik kann sich der Lehrer nicht mit Quellenstudien, d. h. mit wissenschaftlichen Forschungen beschäftigen; das ist gar nicht sein Beruf. Die Universität aber hat es vorherrschend mit Quellenstudien, mit wissenschaftlichen Forschungen zu tun; sie bildet Spezialisten — Mathematiker, Physiker, Philologen, Historiker usw. Eine Reihe von Vorlesungen und Übungen an der Universität sind allerdings geeignet, dem Volksschullehrer für seine Fortbildung die besten Dienste zu leisten; aber für seine erste Ausbildung sind sie nicht geeignet. Der Volksschullehrer muß bei seiner Ausbildung alle Bildungsfächer gleichmäßig berücksichtigen; hierzu ist das Seminar, Verbesserungen vorbehalten, geeignet. Bei seiner Fortbildung kann und muß er sich auf einige Fächer beschränken; hier kann ihm die Universität gute Dienste leisten. Heute ist zudem die Universität nicht mehr die Zentralstätte höherer Bildung in dem Sinne, wie sie es früher war; heute stehen dem Studierenden vorzügliche, mit guten Illustrationen versehene Schriften, Vorträge mit Experimenten und Sammlungen zur Verfügung.

Paulsens Auslassungen sind nicht ohne Erwiderung geblieben; Lehrer Ries unterzieht sie in der „Deutschen Schule" einer kritischen Betrachtung. Gewiß sind eine Reihe von Behauptungen Paulsens sehr anfechtbar; wir haben sie, weil sie nach unserer Ansicht unwesentlich sind, außer Betracht gelassen und sehen daher auch von ihrer kritischen Beleuchtung ab. Es läßt sich nicht leugnen, daß bei dem Teil des Lehrerstandes, der energisch nach Erweiterung und Vertiefung seiner Bildung trachtet und auch an sich und andern in dieser Hinsicht unausgesetzt arbeitet, die Notwendigkeit der Erweiterung und Vertiefung der Bildung des Volksschullehrers erkannt worden ist; das Lehramt erzeugt in dem Lehrer, der

seinen Beruf voll und ganz ergriffen hat, „einen unwiderstehlichen Drang nach geistiger Freiheit und Selbständigkeit, wenn anders ihn seine Lehrtätigkeit innerlich befriedigen soll" (Ries a. a. O.). Daß das Lehramt bei jedem Lehrer diese Wirkung ausübt, wird derjenige, welcher Gelegenheit hat, Erfahrungen zu machen, nicht behaupten wollen; es gibt auch im Lehrerstand Taglöhner und Mietlinge. Der Drang nach Erweiterung und Vertiefung der Bildung kann auch heute von jedem Lehrer befriedigt werden; die Universität erleichtert diese Befriedigung nur. Wir bezweifeln nicht, daß die Mehrzahl der Lehrer fühlt, daß ihr zur Ausübung ihres Berufs die seitherige Ausbildung nicht genügt, daß sie ihr nicht das Interesse und das Streben nach Vertiefung und Erweiterung der Bildung und auch nicht hinreichende Anleitung dazu mit in den Beruf gibt; deshalb muß eine Verbesserung der Aus- und Fortbildung der Lehrer gefordert werden. Die Universität an sich vermag das auch nicht zu leisten; das lehrt ja die Erfahrung gar zu deutlich. Oder ist bei den akademisch gebildeten Lehrern und Geistlichen dieser Drang nach Vertiefung und Erweiterung der Bildung etwa größer als bei den Volksschullehrern? Das Seminar, die richtige Vorbildung vorausgesetzt, soll dem Volksschullehrer eine solche Ausbildung geben, daß er einen unwiderstehlichen Drang nach Erweiterung und Vertiefung seiner Bildung erhält und denselben auch in dem abgelegensten Dorf befriedigen kann; wie er das machen kann, das zeigt uns Feodor Sommer im „Ernst Reiland" so trefflich. Dann werden auch „die inneren, die geistigen und sittlichen Widerstandskräfte gestärkt", die es verhüten, daß er „auf die tiefe Kulturstufe der Umgebung heruntergezogen wird"; dann kann er auch in dem kleinen Dorf als Jugend- und Volkslehrer Großes schaffen. Wer aber den Drang in sich spürt, an den Zentralstätten der wissenschaftlichen Forschung schneller und leichter seinen Wissensdurst zu stillen, und in materieller und geistiger Hinsicht das Zeug dazu hat, dem sollte der Weg dazu nicht verschlossen sein. Mehr aber fordert auch Ries (a. a. O.) nicht; er will die Ausbildung dem Seminar, die Fortbildung der Universität zugewiesen haben. „Die preußischen Seminarlehrer", sagt er, „haben vor kurzem eine Petition um Gehaltsaufbesserung eingereicht, und wenn ich nicht irre, bezifferte sich die Summe aller ihrer Forderungen für den ganzen Staat auf jährlich eine halbe Million! Man füge dazu eine weitere halbe Million zur Unterstützung studierender Lehrer, die in den Seminardienst oder in die Schulaufsicht und -verwaltung zu treten beabsichtigen, und man hat wenigstens den allerersten und dringendsten Bedürfnissen genügt: der Hebung der Seminare und der weiteren Ausbildung der Fachaufsicht." Die Königsberger Versammlung forderte aber etwas ganz anderes; sie will nicht die Fortbildung, sondern die Ausbildung auf die Universität verlegt haben. Dieser Forderung sind Schulmänner und Professoren entgegengetreten; diese Forderung hat dem Lehrerstande nichts genützt, sondern nur geschadet. Mit mehr oder weniger Verständnis hat man sich in der Presse und in Kammerverhandlungen darüber lustig gemacht (Braunschweiger Landtag); dadurch aber wird die Erfüllung der berechtigten Wünsche gehemmt. Der konservative Landtagsabgeordnete Loehners in Dresden führte in einem Vortrage nach den „Dresdener Nachrichten" über das Hochschulstudium der Volksschullehrer das Folgende aus: „Gegenwärtig studieren an der Universität Leipzig 114 sächsische Volksschullehrer, kein deutsches Land habe seine Seminarbildung auf eine solche Stufe gehoben, als Sachsen, und die Einrichtung des Universitätsstudiums für die mit den Zensuren 1 und 1b

entlassenen Lehrer habe sich auch vortrefflich bewährt. Fast durchweg studierten die jungen Lehrer mit bestem Erfolge, so daß die philosophische Fakultät sie sogar den anderen Studierenden als vorbildlich habe hinstellen können. Gewiß sei alles Bildungsstreben hochzuschätzen, aber Wissen bringe nicht immer Charakterfestigkeit und diene durchaus nicht immer der Erziehungskunst. Daß das Studium unbedingt und uneingeschränkt notwendig sei, weil die Seminare ihrer Aufgabe nicht genügend gerecht werden, werde wohl niemand behaupten wollen. Ebenso stehe fest, daß auch mittelmäßig begabte Lehrer ohne Universitätsstudium völlig in ihren erzieherischen Leistungen befriedigen könnten, wenn sie nur treu und gewissenhaft seien. Gewiß müsse die Bildung des Volksschullehrers vor der der anderen Stände mit Ehren bestehen, aber das leisteten die sächsischen Seminare auch jetzt schon vollauf, während die preußischen in dieser Beziehung noch zurückständen. Bei denjenigen, die schon auf dem Seminare wenig geleistet hätten, sei auch das Universitätsstudium zwecklos. Diejenigen, welche studieren, beabsichtigten doch nur, in höhere, besser dotierte Stellungen einzurücken, was ihnen ja nicht verdacht werden könne. Wenn man die allgemeine Berechtigung zum Studium anerkenne, so würde die Folge nur allseitige Enttäuschung und ein allgemeiner erneuter Ansturm um erhöhte Gehälter sein. Regierung und Volksvertreter aber müßten mit der rauhen Wirklichkeit rechnen."

Wie schon erwähnt, haben die Königsberger Beschlüsse in der Presse manche abfällige Beurteilung erfahren; besonders die akademisch gebildeten Lehrer (Oberlehrer) sehen darin eine Gefahr, die gar nicht vorhanden ist. Denn die studierenden Volksschullehrer streben gar nicht nach den Oberlehrerstellen an höheren Lehranstalten; man mag ihnen nur die Stellen an den Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten einräumen, die ihnen der Natur der Sache nach zukommen, dann sind sie schon zufrieden. Anderseits hat man behauptet, die Zulassung der Volksschullehrer zum akademischen Studium sei gleichbedeutend mit einer Degradation der Universitäten; denn es würde damit ausgesprochen, daß das Einjährigfreiwilligen-Zeugnis maßgebend gemacht werden solle für die Immatrikulation an den deutschen Hochschulen. „Diese Behauptung", sagt die „Sächs. Schulztg." mit Recht, „entspricht ebenfalls nicht den tatsächlichen Verhältnissen. Wohl haben seit dem Jahre 1896 die Volksschullehrer die Berechtigung zum Einjährigfreiwilligen-Dienst erhalten, und erfreulicherweise wächst immer mehr und mehr die Zahl derjenigen, die von dieser Berechtigung Gebrauch machen. Das Zeugnis aber, das die Seminarabiturienten erhalten, ist durchaus nicht identisch mit dem Einjährigfreiwilligen-Zeugnis, das die Abiturienten einer sechsklassigen Realschule erhalten. Beide Zeugnisse können überhaupt nicht miteinander verglichen werden. Die Realschüler erwerben nach einem durchschnittlich zehnjährigen Schulbesuche (4 Jahre Volksschule und 6 Jahre Realschule) in einem Alter von 16 bis 17 Jahren ein Zeugnis, das ihnen nicht nur gestattet, als Einjährigfreiwillige ihrer Militärpflicht zu genügen, sondern das ihnen unter anderem, wie ich dem Programm einer städtischen Realschule entnehme, auch die Berechtigung gibt, ohne weiteres in die Obersekunda eines Realgymnasiums einzutreten; sie haben allerdings dann innerhalb eines Jahres die nötigen Kenntnisse im Latein nachzuweisen. Außerdem wurden bis vor kurzem die Inhaber des Einjährigfreiwilligen-Zeugnisses auch an der Landesuniversität Leipzig auf 4 Semester (in biennium) immatrikuliert, um als Chemiker, Landwirt, Pharmazeut und Zahnarzt zu studieren. Diese Berechtigungen erwirbt sich der Abiturient

eines sächsischen Lehrerseminars nicht; ihm wird ein Einjährigfreiwilligen-Zeugnis nur auf besonderes Ansuchen für den Militärdienst ausgestellt; für Leute, die nicht dienen, ist es absolut wertlos. Hieraus erhellt, daß das Abgangsexamen des Seminars durchaus nicht „dem wissenschaftlichen Examen für den Einjährigfreiwilligen-Dienst gleichzustellen ist". Daß dies auch von seiten des Königl. Kultusministeriums nicht geschieht, geht daraus hervor, daß in neuerer Zeit begabte Abiturienten von Realschulen (bis zur Zensur IIb) in die Klasse IV (sogenannte „Realschulklassen") eines sächsischen Seminars aufgenommen werden, wenn sie die Absicht haben, sich dem Lehrerberufe zu widmen. Sie haben also noch 4 Jahre das Seminar zu besuchen. Zum Vergleiche sei erwähnt, daß ihre Klassenbrüder, die es vorzogen, zum Realgymnasium überzugehen, sich bereits nach 3 Jahren im Besitze eines zum vollen Studium berechtigenden Maturitätszeugnisses befanden. Auf die Seminarzeit folgen nun die 3 Hilfslehrerjahre, und hat dann der Kandidat sich durch den Ausfall des Wahlfähigkeitsexamens die Studienberechtigung erworben, so wird er glücklich im Anfange des achten Jahres nach seinem Realschulabiturium als stud. paed. immatrikuliert, während sein früherer Schulkamerad, der das Realgymnasium absolvierte, sich nach achtsemestrigem Studium bereits zur „wissenschaftlichen" Prüfung rüstet. Auch diese interessante Zusammenstellung ergibt, daß es mit der Vorbildung eines Seminarabiturienten nicht so schlecht stehen kann, daß man ihm „mit Fug und Recht" die Befähigung zum Universitätsstudium absprechen müsse. Es dürfte allgemein bekannt sein, daß ein sächsischer Volksschullehrer erst dann an der Universität Leipzig als stud. paed. immatrikuliert wird, wenn er die drei Hilfslehrerjahre, in denen er sich als Äquivalent für die genossene Ausbildung dem Staate zur Verfügung stellen muß, beendet und, was die Hauptsache ist, die 2. Prüfung (nicht die Abgangsprüfung) mit der Hauptzensur I bestanden hat. Bei einer Ib ist die Zulassung zum Studium von einer besonderen Genehmigung des Kgl. Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts abhängig, die durchaus nicht immer erteilt wird. Wie relativ wenige sich dieses Erfolges freuen können, geht daraus hervor, daß in dem Jahrzehnt 1894 bis 1903 von zirka 4000 Seminarabiturienten nur 151 die pädagogische Prüfung in Leipzig abgelegt haben. Dazu kommt: Das Seminar setzt als erste Bedingung für die Aufnahme in seine unterste Klasse (Sexta) eine abgeschlossene, also in der Regel achtjährige Volksschulbildung voraus; rechnet man hierzu 6 Jahre Seminar und die 3 Jahre Vorbereitung im öffentlichen Schuldienst, so gibt das in Summe eine 17 Jahre umfassende Ausbildung für jeden, der als stud. paed. immatrikuliert wird. Einen nicht zu unterschätzenden Faktor in dieser Ausbildung bilden gerade die Jahre praktischer Arbeit im Lehramt, die nicht allein durch ernste berufliche Tätigkeit, sondern vor allem durch wissenschaftliche und methodische Arbeiten für die amtlichen Hilfslehrerkonferenzen, sowie durch die Vorbereitung für die 2. Prüfung ausgefüllt werden. Wenn man bedenkt, daß in dieser Prüfung der Kandidat eingehend Rechenschaft ablegen muß, inwieweit er selbständig die klassischen Werke der deutschen Literatur studiert, inwieweit er sich vertraut gemacht hat mit der Geschichte der Pädagogik (durch Studium der pädagog. Klassiker), sowie mit den Grundlagen von Psychologie und Logik und den Bestimmungen des Schulgesetzes, so kann man schon hier konstatieren, daß ein immatrikulierter Volksschullehrer bereits vieles von dem mit zur Universität bringt, was von dem cand. phil. nach Abschluß seiner Studien für das höhere Schulamt in

den sogenannten „Kulturfächern" gefordert wird. Zieht man nun auf der andern Seite in Betracht, daß ein auf Grund seines Maturus immatrikulierter „Vollstudent" 3 (bez. 4) Jahre die Volksschule (resp. ein preußisches Progymnasium) und 9 Jahre eine höhere Lehranstalt (G., R.-G., O.-R.-S.) besuchte, also 12, bez. 13 Jahre für seine Vorbereitung zur Universität brauchte, so dürfte man wohl nicht ganz ohne hinreichenden Grund behaupten können, daß in jener 4 bis 5 Jahre längeren Vorbereitungszeit zum Studium eines Volksschullehrers, von der ein großer Teil im praktischen Leben, in einem verantwortungsreichen Amte verbracht worden ist, zum mindesten eine Bedingung gegeben ist, die über manche Lücken in der wissenschaftlichen Vorbildung hinwegsehen läßt. Aber selbst diese Lücken erscheinen für den Fernstehenden viel größer, als es in Wahrheit der Fall ist. Es ist dies wiederholt durch eingehende Vergleiche der Lehrpläne des Seminars mit denen der Gymnasien und Realgymnasien (bez. Oberrealschulen) nachgewiesen worden. Dazu kommt aber für den Seminaristen noch der Unterricht in Psychologie, in Methodik, Geschichte der Pädagogik und Didaktik hinzu, die ihm eine Fülle philosophischer Anregungen verschaffen, durch die er vor dem Gymnasiasten in seiner Vorbildung fürs Studium schon am Tage seines Abgangs vom Seminar ohne Zweifel im Vorteil ist. Dies bestätigt auch Dr. Gramzow-Berlin, der auf Grund sorgfältiger Untersuchungen der preußischen Seminar- und Oberrealschulpläne in seinem am 2. Oktober 1903 in dem Brandenburgischen Provinziallehrervereine gehaltenen Vortrag zu dem Ergebnis kommt, daß Seminar- und Oberrealschulbildung in vielen Stücken gleichwertig seien, daß aber die Seminarbildung jener überlegen sei in Religion, Deutsch und Musik, weit überlegen in allem, was zur pädagogischen Fachbildung gehört, „ein umfassendes und zum Teil schwieriges Wissensgebiet, das eine größere Selbständigkeit des Zöglings anderem Wissensmaterial gegenüber verbürge".

Um auch ein Urteil aus den Kreisen der Hochschullehrer über das Universitätsstudium der Volksschullehrer zu haben, wurde eine Umfrage bei 49 Professoren veranstaltet; die Antworten sind in einer Broschüre zusammengestellt (Hofmann, Zum Universitätsstudium der Volksschullehrer; Gutachtliche Äußerungen deutscher Hochschullehrer; Gotha, E. F. Thienemann). Im einzelnen sind selbstverständlich diese Urteile sehr verschieden ausgefallen; aber selbst diejenigen Professoren, welche am wenigsten sympathisch den Bestrebungen der Volksschullehrer gegenüberstehen, zeigen noch ein beachtenswertes Entgegenkommen, indem sie, wie z. B. Geheimrat Münch-Berlin, „den geeigneten Persönlichkeiten unter den künftigen Volkslehrern" die Pforten der Universität geöffnet haben wollen. Eine andere Gruppe, zu denen u. a. Prof. Natorp gehört, schließt sich den Königsberger Beschlüssen an, ohne jedoch dem Königsberger Beschluß, die Lehrerseminare zu beseitigen und die gesamte Berufsbildung auf die Universität zu verlegen, zuzustimmen; sie stimmen vielmehr in der Hauptsache der Forderung zu, „daß jedem Volksschullehrer auf Grund seines Abgangszeugnisses vom Seminar die Berechtigung zum Universitätsstudium erteilt werde".

„Was wollen die Lehrer, die an der Universität studieren, von der Pädagogik?" so fragt Dr. Schmidkunz (Päd. Zeitg.). „Es scheint," antwortet er, „daß sie eine Steigerung all der methodischen Lehren haben wollen, die ihnen im Seminar beigebracht worden sind, und die sie nun in ihrer täglichen Last des Dienstes anwenden oder anwenden sollen. Tatsächlich ist es aber schwerlich so. Die Lehrer, welche im Seminar ge-

wesen sind und nun wohl auch schon in der Praxis, in der Verwendung dessen stehen, was sie dort gelernt, wollen an der Universität aber gerade das Gegenteil: sie wollen herauskommen aus diesen Geleisen, sie wollen nicht noch einmal und immer wieder von ihren täglichen Dingen hören, sie wollen ihren Blick erweitern, sie wollen in die Ergebnisse der viel berufenen Pädagogik als Wissenschaft eindringen, und sie wollen etwa auch den akademisch-wissenschaftlichen Born trinken, der ihnen aus jeder dort vertretenen Wissenschaft entgegensprudelt." Die Aufgabe des Universitätsprofessors ist es nicht, dem Studenten unmittelbar die spätere Berufspraxis voll und ganz zu übermitteln; aber er gibt ihm doch Richtlinien und Anleitungen dazu. Wir schwärmen nun auch gerade nicht für ein Universitätsseminar als Schule; es wird nur der Wissenschaft dienen können wie das historische, philologische u. a. Seminar. Man setze nur in die betreffende Universitätsstadt, wo Volksschullehrer studieren, einen Schulmann als Schulbeamten, der in der Theorie und Praxis auf der Höhe steht, und gebe ihm eine Kraft für die Bureauarbeiten zur Seite, so wird er auch die praktische Seite der Pädagogik an der Universität vertreten können; in den Schulen der betreffenden Stadt aber kann der Student der Volksschulpädagogik auch das Schulwesen eingehender kennen lernen. Jedenfalls sind die Universitäten heute noch nicht so eingerichtet, daß sie die ganze Ausbildung der Volksschullehrer übernehmen könnten; sie müßten jedenfalls gründlich umgestaltet werden, wenn sie diesem Zwecke dienen sollten. „An keiner preußischen Universität," sagt Prof. Rein, „ist ein Lehrstuhl für Pädagogik und Methodik eingerichtet; nur nebenbei halten Philosophen und Theologen pädagogische Vorlesungen. In den pädagogischen Seminaren werden nur theoretische Arbeiten geliefert. Der Lehrer an den höheren Schulen kann sein Studium auf einen kleinen Kreis von Einzelfächern beschränken, zu denen er Philosophie mit ihrer Geschichte hinzunimmt. Der künftige Volksschullehrer muß vielseitiger gebildet, in einer ganzen Reihe von Unterrichtsfächern gesattelt sein. Welche Aufgabe fällt ihm da auf der Universität zu! Vorlesungen, die ihn orientieren könnten, für ihn gleichsam zugeschnitten sind, fehlen vollständig. Es müßte erst eine Neuorganisation der Universitäten vorgenommen werden. Diese sind aber bekanntlich sehr konservative Institute. Wer hier Neuerungen herbeiführen will, muß Jahrzehnte und mit einem gewissen Nachdruck Steine wälzen. Bedenken Sie weiter, um welche Zahlen von Zuhörern es sich handelt! Jetzt werden die Lehrer in Preußen auf 261 Anstalten vorgebildet (die Lehrerinnenbildungsanstalten inbegriffen). Wenn diese aufgehoben und an die Universität verlegt werden, so heißt das, die Arbeit dieser 261 Seminare soll von 21 Instituten geleistet werden oder anders ausgedrückt: unsere Universitäten würden ca. 21000, jede einzelne Universität im Durchschnitt 1000 Studenten mehr bekommen, die sich für den Volksschullehrerberuf vorbereiten wollen. Wo sollen aber die Übungsschulen an den Universitäten herkommen, um 1000 Studenten zu beschäftigen! Sollte aber auf die Übungsschulen verzichtet werden, so würden wir wieder in das Mittelalter zurückgeworfen werden; denn es war ja ein ungeheurer Fortschritt, als man in der Lehrerbildung Theorie und Praxis miteinander verband. Die Praxis muß gegeben werden; aber die Universitäten können angesichts der großen in Frage kommenden Zahl diese Aufgabe nicht erfüllen." Daher kann die Universität nur der Fortbildung der Volksschullehrer dienen; für diesen Zweck kann und muß sie ausgebaut werden.

K. v. Brockdorff hat Anleitungen zur Organisation wissenschaft-

licher Vorlesungen für Volksschullehrer gegeben; er schlägt solche Kurse vor, an denen sich in jedem Semester Anfänger anschließen können; im Mittelpunkte steht überall die Philosophie. Vorbereitet werden soll das philosophische Studium schon auf dem Seminar durch die Betrachtung von Schillers und Goethes Welt- und Lebensanschauung; „nach unserer Ansicht," sagt er, „vermag die Lektüre philosophischer Schriften deutscher Klassiker mehr zur Geistesbildung beizutragen. als das meist doch nur mangelhafte Studium griechischer Philosophen in Prima oder wohl gar in Obersekunda." Ferner muß sich der Pädagoge auch „über die großen sozialen und politischen Wirkungen seiner Arbeit klar zu werden suchen; dazu wird er sein Augenmerk auf die Soziologie, die Gesellschaftslehre, richten" (Brockdorff a. a. O.); .diese aber führt ihn einerseits zur Ethik, anderseits zur Nationalökonomie hin. Als Grundlagen dieser Wissenschaften aber haben die Erfahrungswissenschaften zu dienen; in erster Linie sind dies die Natur- und Kulturwissenschaften. Natürlich können, wie wir schon oft hervorgehoben haben, die Vorlesungen nur Anregungen geben; der Besuch von Sammlungen und die Lektüre wissenschaftlicher Werke und Zeitschriften müssen ergänzend hinzutreten. In erster Linie muß der Lehrer aber seine Berufswissenschaft, die Pädagogik in ihrer geschichtlichen Entwicklung, studieren; an diese müssen sich alle seine Studien anschließen. „So vertieft die Berufsarbeit sein Studium und umgekehrt das Studium die Berufsarbeit" (Brockdorff a. a. O.).

„Unsere Zustände auf dem Gebiete der Lehrerinnenvorbildung," sagt Frau Jähner, Vorsteherin einer Lehrerinnenbildungsanstalt, „der Gestaltung und Einrichtung der Lehrerinnenprüfungen sind nachgerade unhaltbar geworden; sie widersprechen allgemein anerkannten Grundsätzen der Hygiene, der Psychologie, der Pädagogik und des praktischen Lebens." Denn die Seminaristinnen sind vollständig überbürdet durch den Unterricht; die Zusammendrängung des schriftlichen und mündlichen Examens auf wenige Tage hat eine bis zur absoluten Leistungsunfähigkeit sich steigernde Ermüdung und Abspannung zur Folge, so daß eine große Anzahl der Lehrerinnen schon mit ruinierten Nerven und verminderter Leistungsfähigkeit ins Amt kommen. Dazu kommt dann noch die geringere Bezahlung der Lehrerinnen, wodurch sie gehindert sind, eine Schwester oder Freundin zu sich zu nehmen, die für ihre körperliche Pflege sorgt. Rednerin fordert zunächst die Reform der Lehrerinnenbildungsanstalten; sie fordert ein Seminar mit dreijährigem Kurs für die Ausbildung von Lehrerinnen an Volksschulen, Mittelschulen und die Unter- und Mittelklassen höherer Mädchenschulen und einen sich daran anschließenden einjährigen Oberkurs für Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen. Für die zukünftigen Lehrerinnen an Volksschulen usw. soll nur Französisch, für die an höheren Mädchenschulen auch Englisch Lehrgegenstand sein; die Lehrfächer sollen gruppenweise nacheinander auftreten; das Examenwesen soll besser geordnet werden; in der Hauptsache soll der preußische Lehrplan für Lehrerseminare auch für die Lehrerinnenseminare gelten; einer Präparandenschule glaubt die Rednerin entbehren zu können, da die Seminaristinnen meistens aus einer höheren Mädchenschule, mindestens aber aus einer guten Mittelschule kommen und meistens aus besseren sozialen Schichten stammen. Dagegen verlangt sie, daß zwischen dem Austritt aus der Schule und dem Eintritt ins Seminar wenigstens ein freies Jahr liegt; in demselben soll sich das Mädchen die für jedes Weib und für jede Lehrerin nötigen häuslichen und wirtschaftlichen Kennt-

nisse und Fertigkeiten aneignen und sich gesundheitlich kräftigen. (Siehe: Die Lehrerin XXI. 15 u. 16.)

Der Lehrermangel herrscht zurzeit noch in allen deutschen Staaten; besonders in Preußen macht er sich sehr fühlbar, wenn man ihn auch künstlich zu verdecken sucht. Die Frage des Lehrermangels ist, nach der Ansicht des preußischen Kultusministers, nicht nur eine Besoldungsfrage und auch nicht lediglich nach den Gesichtspunkten von Angebot und Nachfrage zu beurteilen; es kommt auch darauf an, daß eine hinreichende Zahl von Lehrern vorgebildet wird, weshalb neue Lehrerbildungsanstalten errichtet werden müßten. Seit dem Jahre 1899 sind deshalb in Preußen nicht weniger als 25 neue Seminare, daneben 80 außerordentliche Präparanden- und 60 außerordentliche Seminarkurse errichtet worden; diese Anstalten sind fast durchweg gefüllt. Der Kultusminister gibt also zu, daß der Lehrermangel doch zum Teil wenigstens von der Besoldungsfrage abhängt; diese Erkenntnis war 1901 im Kultusministerium noch nicht vorhanden. Aber nun sollte man auch erwarten, daß der Kultusminister die Abhilfe nicht allein von der Errichtung neuer Lehrerbildungsanstalten erwartet, sondern durch Regelung der Besoldungsverhältnisse wenigstens ein Hindernis entfernt; in der Hauptsache ist der Lehrermangel doch durch die ungenügenden Besoldungsverhältnisse hervorgerufen worden. Denn die Seminare waren in der Tat durchschnittlich nicht mit der normalen Schülerzahl besetzt; die statistischen Übersichten in dem Zentralblatt und seit 1903 in dem Statistischen Jahrbuch für den preußischen Staat zeigen das deutlich. Das von dem Kultusminister allein ins Auge gefaßte Heilmittel, die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten, wird demnach allein den Lehrermangel nicht beseitigen können; auch die bereits genugsam angewandten Lockmittel vermögen nicht dem Übel vollständig abzuhelfen. 1904 bestanden in Preußen 152 Seminare (93 evangelische, 53 katholische und 6 paritätische; darunter befinden sich 8 Seminare für Lehrerinnen). Die Zahl der staatlichen Präparandenanstalten betrug 59; außerdem bestanden noch 139 nichtstaatliche, aber vom Staate unterstützte Anstalten. „Wohl redet der Lehrermangel," sagt Dr. Röder (a. a. O.), „der sich überall fühlbar macht, eine deutliche Sprache; aber zum Unglück für allen Schulfortschritt bemerken wir, daß gerade diese Sprache an den maßgebenden Stellen entweder nicht verstanden wird, oder nicht verstanden werden will. Wo Angebot und Nachfrage in solchem Mißverhältnis stehen, muß etwas faul sein im Staate Dänemark. Selbst die große Überfüllung anderer, auf akademischen Studien beruhenden Berufsarten hat es noch nicht zu Wege bringen können, dem Lehrerberuf genügenden Zufluß zuzuführen; das mit dem großen Aufwand an Zeit, Geld, Geist und Freiheit erkaufte saure Brot des Arztes wird immer noch lieber gegessen als das des Lehrers. Daher kommt es auch so häufig vor, daß das Kranksein eines Lehrers die ganze Schulmaschine in Unordnung bringt. Man sollte es nicht für möglich halten, daß solche Verhältnisse, auf die wir geradezu mit der Nase gestoßen werden, so lange Zeit gänzlich unbeachtet oder in ihrer wahren Ursache so verkannt bleiben können." Aber, so hört man sagen, woher das Geld nehmen, um die vielen Lehrergehalte aufzubessern, mehr Klassen zu errichten, mehr Lehrer anzustellen usw.? Aber, so darf man auch wieder fragen, warum denn nun gerade bei der Erziehung der Jugend sparen, wo die Sparsamkeit geradezu verhängnisvoll wirken muß?

V. Schulverwaltung.

Die Frage der Schulverwaltung bewegt zurzeit lebhaft die Kreise der Lehrer und Geistlichen; die Staatsbehörde sieht noch ruhig zu und scheint nicht gewillt zu sein, hier in der nächsten Zeit ein schiedlich-friedliches Verhältnis zwischen Schule und Kirche herzustellen. Während sich in der hessischen Landessynode und in der rheinpreußischen Provinzialsynode die große Mehrzahl für die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht ausgesprochen hat, will die katholische Geistlichkeit von einer Trennung von Schule und Kirche nichts wissen; ja sie möchte gern das Band noch fester knüpfen. Der katholische Klerikalismus hält es zurzeit wieder für opportun, wie das „Freie Wort" (II. 14) schreibt, „die Freiheit des Unterrichts und der Erziehung zu erringen und zu sichern", wie bei der ersten Katholikenversammlung in Mainz 1848 der „katholische Verein Deutschlands" in § 7 seiner Satzungen sich zur Aufgabe stellte. Unter „Freiheit des Unterrichts und der Erziehung" verstehen die Klerikalen natürlich nichts anderes als Überlieferung an die Kirche; diese Freiheit kennen die Lehrer noch genugsam. Sie wissen, daß unter ihr die Konfessionsschule, die geistliche Schulaufsicht, das Küsteramt des Lehrers und alles, was damit zusammenhängt, am wenigsten aber die Denkfreiheit des Lehrers verbunden ist; sie wissen, daß der Ultramontanismus in der katholischen Kirche herrscht und ein Feind aller Aufklärung ist. Sie wissen, daß die Klerikalen von jeher bestrebt gewesen sind, überall die von ihrem Geist beherrschten Schulbrüder und Schulschwestern in die Schule einzuführen; denn nur der geistliche Stand kann nach ihrer Ansicht im rechten Geiste unterrichten. „Nicht der Schullehrer," sagte Domkapitular Krabbe-Paderborn auf dem Katholikentag in Münster (1852), „sondern der Pfarrer ist der eigentliche, vom Heilande selbst durch seine Kirche bestellte Lehrer und Erzieher der Jugend und der ganzen Gemeinde; der Lehrer ist nur der Gehilfe des Pfarrers, nicht der selbständige Erzieher." Nun verlangen ja die Klerikalen unserer Zeit so ungeheure Dinge nicht; sie wissen wohl, daß das nicht „opportun" ist und sie sich nur den Lehrerstand, den sie in den katholischen Lehrervereinen hübsch zahm gemacht haben, abwendig machen würden. Ihr Streben geht dahin, die bestehenden Schulen unter den Einfluß der Kirche zu bringen, wofür es mancherlei Mittel und Wege gibt, die sich zusammenfassen lassen in der Forderung eines „christlichen Schulgesetzes"; bekommt man das nicht, so nimmt man bei Gelegenheit des Schulunterhaltungsgesetzes als Abschlagszahlung die Festlegung der Konfessionalität der Volksschule.

Der Anstoß zu erneuter und eingehender Behandlung der Frage gab die „Deutsche Lehrerversammlung" (1904); sie behandelte den Gegenstand eingehend. Der Referent, Rektor Juds-Kolberg gab eine Blütenlese von Urteilen aus Lehrerkreisen über die durch Geistliche verwaltete Schulinspektion; er faßte diese Urteile in den folgenden Sätzen zusammen: „Die bisherigen Inspektoren besitzen nicht die erforderliche pädagogische Befähigung für dieses Amt", „ihnen fehlt in der Regel die sachmännische Vorbildung, die ausreichende Zeit und das lebendige Interesse an der Schule"; „in der heutigen Schulinspektion liegt für den Lehrerstand etwas Demütigendes", „sie beengt den Lehrer in seiner Arbeitsfreiheit, untergräbt seine Autorität und würdigt ihn zum pädagogischen Handwerker herab", „sie hemmt die Schularbeit und schädigt

das Ansehen des Lehrerstandes", „die Gründe für ihre Beibehaltung sind Scheingründe", „sie hat sich nicht nach den Gesetzen eines gesunden Wachstums entwickelt", „sie trübt die Freudigkeit des Lehrers und den Erfolg seiner Arbeit", „sie hemmt die gesunde Entwicklung der Volksschule und die volle Entfaltung ihrer Kräfte"; „den Schulinspektoren fehlt es in der Regel an der nötigen Sachkenntnis", „sie haben die geistige Führung der Lehrer nicht in den Händen", „die geistliche Schulinspektion ist eine überlebte Einrichtung" und „schädigt den Lehrerstand in der allgemeinen Achtung", „angepriesen als ein Mittel zur Erhaltung der Religion, enthält sie für den Lehrer die Gefahr, ihn vom kirchlichen Leben innerlich zu entfremden"; „in der geistlichen Schulinspektion liegt etwas Entehrendes für den Lehrer, sie beeinträchtigt seine Amtsfreudigkeit und den Erfolg seiner Arbeit", „den die Schulaufsicht ausübenden Personen fehlt meistens die Qualifikation, die Lehrer sind der Gefahr ausgesetzt, in verkehrte Lehrwege gedrängt und in ihren Leistungen ungerecht beurteilt zu werden", „das Schulamt erleidet eine schwere Erniedrigung", „nicht nur die Berufsbildung, sondern auch das sittliche und religiöse Leben im Lehrerstande wird geschädigt", „dem Geistlichen fehlt die sachmännische Vorbildung und praktische Betätigung im Unterricht", „diese Mängel machen ihn ungeeignet zur Beurteilung der Tätigkeit des Lehrers", „das Ansehen des Lehrerstandes wird durch die geistliche Schulaufsicht herabgewürdigt", „das ganze Schulwesen wird durch die geistliche Schulaufsicht gehemmt", „sie stiftet Unzufriedenheit zwischen zwei staatserhaltenden Parteien, dem geistlichen Stande und dem Lehrerstande", „durch sie wird das Volksschulwesen der Gefahr ausgesetzt, daß fremdartige Gesichtspunkte die echt pädagogischen verdrängen", „den Untergebenen möge mehr Offenheit, Liebe und Vertrauen entgegengebracht werden". Auf Grund einer eingehenden Erörterung der Frage stellte er folgende Forderungen: „1. Im Interesse der Schule ist die fachmännische Schulaufsicht einzuführen. 2. Die Volksschulen sind unmittelbar dem Kreisschulinspektor zu unterstellen; die Lokalschulaufsicht ist zu beseitigen. 3. Die Kreisschulinspektion im Nebenamte ist aufzuheben; zu ständigen Kreisschulinspektoren sind Schulmänner, die sich im Volksschuldienste bewährt haben, zu berufen."

Natürlich mußte sich auch das preußische Abgeordnetenhaus (1903) mit der Schulaufsichtsfrage beschäftigen. Für die Fachaufsicht, so berichtet die „Schlesische Schulzeitung", plädierten u. a. auch Freiherr v. Zedlitz, allerdings mit einer gewissen Einschränkung; „er meinte, die geistliche Schulaufsicht werde sich erst dann beseitigen lassen, wenn ein Widerstand dagegen im Volk nicht mehr vorhanden ist. Sehr kräftig und wirkungsvoll sprach Pfarrer Hackenberg gegen die Ortsschulinspektion und ihre Ausübung durch Geistliche. Die geistliche Lokalschulinspektion sei eine veraltete, unnötige und unzweckmäßige Einrichtung. Ihr Wegfall werde für Schule und Kirche nur förderlich sein. Das Schulkompromiß solle die geistliche Schulaufsicht nicht festnageln, sondern ihre Aufhebung vorbereiten. Dr. Zwick (Freis. Vp.) trat ebenfalls für die allgemeine Einführung der Fachaufsicht ein. Es sei ihm unbegreiflich, wie ein Königl. Kreisschulinspektor im Hauptamt (Rzesnitzek) die geistliche Schulaufsicht die beste nennen könne. Von den freisinnigen Lehrerabgeordneten war es besonders Wolgast, der die Wünsche der Lehrer bezüglich der Schulaufsicht verteidigte. Man dürfe mit der Beseitigung der geistlichen Schulinspektion nicht warten, bis die großen Parteien im Abgeordnetenhause sie anerkannt hätten. Wenn man noch heute, selbst vom Ministertische aus, sage, der Volksschullehrer bedürfe einer Ortsschulinspektion, so sei

das eine Kränkung für den ganzen Lehrerstand. Die geistliche Schulinspektion fand natürlich warme Fürsprecher und Verteidiger unter den Konservativen und Zentrumsmannen. Der Kultusminister hatte in einer seiner ersten Reden erklärt, daß er die gegen die geistliche Schulaufsicht gerichtete „Maulwurfsarbeit" mißbillige und für seine Person nicht daran denke, eine Änderung in der geistlichen Schulansicht eintreten zu lassen. Das war dem Abgeordneten Dr. Irmer noch nicht genug. Er beschwerte sich geradezu darüber, daß Dr. Studt die geistlichen Schulinspektoren gegenüber den „Beschimpfungen" der Lehrer (in Königsberg) zu wenig in Schutz genommen habe. Wolgast erwiderte hierauf der Minister, daß die geistliche Mitwirkung an der Schule in der geschichtlichen Entwicklung unseres Schulwesens begründet sei. Häufige Revisionen seien notwendig, um Kontrolle zu üben und die Einheitlichkeit in dem großen Volksschullehrerheer von rund 100000 Mann aufrecht zu erhalten; insbesondere müssen die zahlreichen jungen Lehrer durch die Revisionen in ihrer Pflichttreue gestärkt werden. Wenn der Abgeordnete Wolgast gesagt hat, ich stände unter der Macht des Zentrums und glitte immer tiefer, so richtet sich eine solche Kampfesweise von selbst. Das ist der Dank dafür, daß ich das Niveau der gesamten Lehrerbildnng gehoben habe. Ähnlichen Äußerungen in Lehrerversammlungen bin ich im Interesse des Friedens nie entgegengetreten, habe nie von bedenklichen Worten Gebrauch gemacht. Aber wenn eine Verwaltung Lehrern solche Ausdrücke durchlassen sollte, wie sie in Königsberg gebraucht worden sind, wo ein Lehrer die geistliche Schulaufsicht entehrend nannte, dann könnte sie gleich auf jede Aufsicht verzichten. Jeder andere Beamte steht von früh bis spät unter der unmittelbaren Kontrolle seiner Vorgesetzten. Und einem jungen Menschen von 20 oder 21 Jahren sollte man die überaus schwierige Aufgabe überlassen, Kinder ganz nach seiner eigenen, vielleicht völlig verfehlten Methode zu erziehen? Ich bin stolz, als Kultusminister an der Spitze eines solchen Lehrerstandes zu stehen; aber ich muß mich dagegen wehren, daß man eine Scheidewand zwischen mir und dem Lehrerstande aufzurichten versucht.

In einem im „Tag" erschienenen Artikel spricht sich der freikonservative Abgeordnete Freiherr v. Zedlitz, der Vater des Schulkompromisses, über die Schulaufsichtsfrage aus. „Darüber," sagt er, „daß bei dem Stande der Pädagogik jetzt die Schulaufsicht sachgemäß nur von einem theoretisch voll durchgebildeten und praktisch erfahrenen Schulmann geführt werden kann, besteht bei allen Sachverständigen ernstlich kein Zweifel mehr. Die allgemeine Durchführung der fachmännischen Schulaufsicht würde zugleich die sichere Gewähr gegen jeden Rückfall zur geistlichen Vorherrschaft in der Schule bilden und dadurch wesentlich zur Zerstreuung der Vorurteile gegen die Konfessionsschule preußischen Rechts beitragen. Allein es wäre so verkehrt wie möglich, jetzt den Versuch zu einer gesetzlichen Festlegung der fachmännischen Schulaufsicht zu unternehmen. Der Versuch würde angesichts der klerikal-konservativen Mehrheit im Abgeordnetenhause und der nichts weniger als klaren Stellung der Unterrichtsverwaltung zu der Frage des gänzlichen Mißerfolges sicher sein und nur dazu dienen, den Niederbruch der geistlichen Schulaufsicht im Nebenamt aufzuhalten. Daß diese Institution von innen heraus mehr und mehr in ihrer Standfestigkeit erschüttert und auch jetzt schon nur künstlich noch aufrecht erhalten wird, kann aber kaum noch zweifelhaft sein. Trotz des grundsätzlichen Anspruchs auf die Schulaufsicht seitens der katholischen Kirche liegt tatsächlich der Schwerpunkt des Widerstandes gegen die Durchführung der

fachmännischen Schulaufsicht auf evangelischer Seite. In den katholischen und konfessionell stark gemischten Landesteilen überwiegt schon jetzt die Kreisschulinspektion im Hauptamt, in den ganz oder überwiegend evangelischen Landesteilen bildet sie dagegen eine seltene Ausnahme, die nebenamtliche Wahrnehmung der Kreisschulinspektion durch Geistliche die Regel. Der Hauptgrund, weshalb trotz der augenfälligen Beeinträchtigung der Wahrnehmung des kirchlichen Hauptamts durch das Nebenamt in der Schulaufsicht im evangelisch-kirchlichen Kreise so zähe an der Institution festgehalten wird, liegt in der Befürchtung, daß der Verzicht auf die Kreisschulinspektion das Ansehen der Geistlichkeit und damit das Ansehen der Kirche schädigen könnte. In Wirklichkeit leidet umgekehrt das Ansehen der Geistlichkeit empfindlich, wenn sie Funktionen der Schulaufsicht wahrnehmen, für die ihre theoretische und praktische Fachbildung in der Regel nicht ausreicht. Gerade vom Standpunkte der kirchlichen Interessen sollte Kirchenregiment und Synode auf die alsbaldige Beseitigung der Verquickung von Schul- und Kirchenamt dringen. Noch sind wir freilich lange nicht so weit. Allein die Überzeugung von der Unhaltbarkeit des jetzigen Zustandes bricht sich nach und nach auch in den evangelisch-kirchlichen Reihen mehr und mehr Bahn. Hier vor allem ist der Hebel anzusetzen; ist erst der Rückhalt, welchen die geistliche Schulinspektion in den Organen der evangelischen Kirche findet, erschüttert, so wird ein äußerer Anlaß, wie z. B. die Aufhebung der Schulabteilungen der Regierungen und die Dezentralisation der staatlichen Schulverwaltung auf Stadt- und Landkreise ausreichen, die innerlich unhaltbar gewordene Institution der geistlichen Schulinspektion im Nebenamte mit einem Schlage zu beseitigen."

Der preußische Kultusminister hält die geistliche Ortsschulaufsicht für eine unentbehrliche Schuleinrichtung; die Tatsache, daß sich von den 32 rheinischen Synoden 31 für die Beseitigung derselben in ihrer gegenwärtigen Form ausgesprochen haben, ist ihm daher sehr unangenehm. Das Kgl. Konsistorium in Koblenz hatte nämlich für die Verhandlungen der rheinischen Synoden das Thema gestellt: „Die Bedeutung der geistlichen Ortsschulaufsicht für die Gegenwart"; es sollte besonders erörtert werden 1. „wie sich aus den geschichtlichen Beziehungen zwischen Kirche und Schule die geistliche Ortsschulinspektion in ihrer gegenwärtigen Gestalt entwickelt hat; 2. welcher Segen für Kirche und Schule noch heute aus dieser Einrichtung erwartet werden darf; 3. welchen Anforderungen der geistliche Ortsschulinspektor entsprechen muß, um sein Amt erfolgreich ausrichten zu können." „Die geistliche Schulaufsicht," sagt die Synode Köln, „in ihrer gegenwärtigen Gestalt ist nicht sowohl aus den geschichtlichen Beziehungen zwischen Kirche und Schule oder als deren unmittelbare Folge zu verstehen, sondern sie ist vielmehr eine aus dem staatlichen Oberhoheits- und Aufsichtsrecht hervorgegangene Institution, die mit der Kirche nur noch in losem, weil jederzeit vom Staat kündbaren Zusammenhang steht. Ihre ersten Anfänge sind bereits um die Mitte des 18. Jahrhunderts in der Auffassung der Schule als einer Veranstaltung des Staates nachweisbar." Die geistliche Ortsschulaufsicht, so sagt eine Synode, „bürdet dem Pfarrer eine Arbeit auf, welche, wenn sie in rechter Weise geschehen soll, einen bedeutenden Teil seiner Zeit und Kraft dem zumal in unsern Tagen so große Anforderungen stellenden und seinen eigentlichen Beruf bildenden Pfarramt bedauerlicherweise entzieht. Die bei weitem meisten Pfarrer sind wegen Mangels an Vorbildung zu dem auch die technische Aufsicht in sich schließenden Schulamt nicht befähigt. In-

folgedessen kann der Lehrer zu seinem Ortsschulinspektor nicht das in der Gewißheit sachgemäßer, sachmännischer Beurteilung begründete Vertrauen haben; dadurch leidet das Ansehen des Ortsschulinspektors und die Berufsfreudigkeit des Lehrers. Das so dringend wünschenswerte freundschaftliche Verhältnis zwischen Pfarrer und Lehrer, sowie die seelsorgerische Tätigkeit des Pfarrers gegenüber dem Lehrer sind in steter Gefahr der Trübung, weil der Lehrer in seinem Pfarrer den ihm zu Unrecht aufgedrungenen Vorgesetzten sieht. Es ist ein Unrecht, daß der Pfarrer, der doch nur ein geistliches Amt begehrt hat, zur Übernahme des außerhalb des Rahmens eines solchen liegenden Schulamts gezwungen wird und ohne weiteres wieder aus ihm entfernt werden kann. Es ist eine Erniedrigung des Lehrers, daß ihm ein sachmännisch nicht vorgebildeter Vorgesetzter gegeben wird; er sieht darin mit Recht eine sehr niedrige Einschätzung seiner Ausbildung und seiner Arbeit." Andere Synoden sind allerdings anderer Ansicht; sie sehen in der geistlichen Ortsschulaufsicht einen Segen für Kirche und Schule, von dem sie nicht lassen wollen. Das Recht auf die Schulaufsicht wollen sie alle nicht aufgeben; die Geistlichen sollen wenigstens in einer Schulpflege mitwirken, wogegen auch nichts einzuwenden ist.

Der Verband deutsch-evangelischer Pfarrervereine ließ die Schulaufsichtsfrage von zwei Referenten behandeln. Der erste sagte nach der „Päd. Ztg." etwa: „Die Frage: geistliche oder Fachaufsicht berühre nicht nur die Lehrer, sondern auch die Geistlichkeit, den Staat, die Familie. Diese Sache sei hinreichend geklärt und spruchreif. Er wolle den allgemeinen Gesichtspunkt voranstellen, daß die Geistlichen sich nicht von Standesinteressen leiten lassen, sondern nur von heißer Liebe zum Volke, zur Kirche und zur evangelischen Schule. Sehr eingehend erörterte der Berichterstatter die Beschlüsse der einzelnen Provinzialvereine. Nur zwei Vereine forderten die direkte und baldige Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht, die anderen meinten, es sei Pflicht der evangelischen Geistlichen, auch das Schulamt so lange treu und gewissenhaft zu verwalten, bis die Frage der Schulaufsicht gesetzlich geregelt sei. Die Ansichten über die weitere Entwicklung der Angelegenheit seien geteilt. Einige Vereine hielten an der geistlichen Ortsschulaufsicht fest. Darin erblickten sie eine Gewähr für die Erhaltung der Konfessionsschule. Die reine Staatsschule, so fürchte man, werde zur religionslosen Schule führen. Andere Vereine erkannten das Streben der Lehrer nach Fachaufsicht als berechtigt an. Nur die preußischen Vereine im Osten (mit Ausnahme von Posen und Berlin) hielten an der geistlichen Schulaufsicht fest. Die Mehrzahl der Vereine hat gegen eine technisch-fachmännische Schulaufsicht vom kirchlichen Standpunkte nichts einzuwenden. Wohl aber werde eine gesetzliche Regelung der Frage für notwendig gehalten. Einmütigkeit herrsche darüber, daß die Geistlichen nicht ohne zwingenden Grund ihre Schulämter niederlegen möchten, Einmütigkeit auch darüber, daß eine Dienstinstruktion und eine der Arbeit entsprechende Entschädigung den Lokalschulinspektoren zu gewähren sei. Die Tage der geistlichen Schulaufsicht seien gezählt. Die ganze Frage sei nicht mehr eine Macht-, sondern eine Geldfrage. Das sei eben eine naturgemäße Folge der Entwicklung der Schule, die selbständig geworden sei. Das Amt eines Kreisschulinspektors erfordere heute einen ganzen Mann. Diese Entwicklung aufhalten zu wollen, heiße gegen Windmühlen ankämpfen. Einspruch müsse erhoben werden gegen eine Regelung der Frage ohne gesetzliche Festlegung der kirchlichen Rechte, Einspruch auch gegen die Angriffe in den Lehrerversammlungen und in der Lehrerpresse.

Die letztere bezeichne die Geistlichen, die als Schulaufsichtsbeamte Vorgesetzte der Lehrer seien, als Ignoranten. Das müsse zurückgewiesen werden. Im Selbstbewußtsein der Lehrer sei ein berechtigter Kern, aber die Selbstachtung der Geistlichkeit gebiete, daß sie gegen solche Angriffe geschützt werde. Der zweite Berichterstatter hob namentlich hervor, daß der Pfarrer dem Volk und der Behörde freier gegenüberstehe, wenn er nicht das Amt eines Schulaufsichtsbeamten bekleide. Doch drang er mit seinen weitergehenden Leitsätzen gegen die des ersten Referenten nicht durch. Er hatte folgende Thesen aufgestellt: Ia) Die Aufhebung jeglicher Ortsschulaufsicht ist eine von dem Lehrerstande in seinem Interesse und dem der Schule erstrebte Forderung der Zeit. b) Mit Anerkennung dieser Forderung fällt selbstredend auch die geistliche Schulaufsicht. IIa) Das Verlangen nach sachgemäßer Oberaufsicht ist eine gesunde Forderung der Pädagogik. b) Ihre Verwirklichung führt zur Aufhebung der durch Geistliche geübten Kreisschulinspektion. IIIa) Unsere evangelische Kirche kann innerlich nur gewinnen durch die äußere Befreiung ihrer Geistlichen vom technischen Schulbetrieb. b) Den evangelischen Pfarrern aber stehen dankenswertere und segensreichere Gebiete offen, unbeschadet ihrer ferneren Arbeit an, mit und für die Schule. Sie wurden, wie schon gesagt, abgelehnt; angenommen wurden die Leitsätze des ersten Referenten: 1. Wir freuen uns von Herzen der fortschreitenden Entwicklung des deutschen Volksschulwesens, wir erkennen auch an, daß das Wohl und Wehe der Kirche wie der Gemeinde nicht abhängig ist von der Aufrechterhaltung der Schulaufsicht in ihrer jetzigen Gestalt; wir fordern jedoch, daß eine grundlegende Änderung auf diesem Gebiete nur durch ein Unterrichtsgesetz herbeigeführt wird, durch welches das Aufsichtsrecht der Kirche über den Religionsunterricht festgelegt und das kirchliche Vermögen der Schulstellen sichergestellt wird. 2. Wir erwarten, daß bis dahin die Geistlichen bereit sein werden, das ihnen übertragene Amt der Orts- und Kreisschulinspektion auch ferner treu und gewissenhaft auszuüben. Wir empfehlen den Vereinen, dahin zu wirken, daß auf die Vorbildung der Theologen für dieses Amt noch mehr Gewicht gelegt, insbesondere auch das Vikariatsjahr hierfür nutzbar gemacht werde. Dagegen erwarten wir auch, daß die Ortsschulaufsicht von der Unterrichtsbehörde würdiger gestaltet werde, daß insbesondere eine genau einheitliche Dienstanweisung erlassen wird, welche die Rechte und Pflichten der Ortsschulinspektoren nach allen Seiten genau umschreibt, und daß den Ortsschulinspektoren eine angemessene, der Zeit und Arbeit entsprechende Remuneration zuteil wird. 3. Wir sprechen unser tiefes Bedauern aus über den Ton, in welchem in letzter Zeit die geistliche Schulaufsicht auf Lehrerversammlungen, insbesondere in Königsberg, und in der Lehrerpresse angegriffen worden ist. Wir weisen die Beleidigungen als unbegründet und ungehörig zurück. Wir erwarten auch von der Schulaufsichtsbehörde eine Inschutznahme gegen derartige Angriffe. Der Verbandsvorstand wird beauftragt, zu 2 und 3 die erforderlichen Schritte beim Herrn Minister zu tun. Der Gesamteindruck, den man aus den Verhandlungen und Beschlüssen gewinnt, ist: Die Pfarrervereine sind sich klar darüber, daß das Kind in ihren Armen bald tot sein wird. Damit muß man einstweilen zufrieden sein. Der dritten These fehlt eine tatsächliche Unterlage; die Lehrerversammlung in Königsberg insbesondere hat sich des in These 3 bezeichneten Vergehens nicht schuldig gemacht.

Die Bedeutung der geistlichen Ortsschulaufsicht in der Gegenwart wird von Pfarrer D. Hackenberg in einem Referat über

einen von dem Kgl. Konsistorium zur Beratung gestellten Thema eingehend erörtert. Er zeigt zunächst, daß „die geistliche Ortsschulaufsicht in ihrer gegenwärtigen Gestalt sich nicht nur aus den geschichtlichen Beziehungen zwischen Kirche und Schule, sondern gleichermaßen aus den geschichtlichen Beziehungen zwischen Staat und Schule und zwischen Staat und Kirche entwickelt hat; die Ortsschulaufsicht ist heute ein widerruflich übertragenes Staatsamt, das grundsätzlich nicht mehr mit dem Kirchenamt verbunden ist. Sodann weist er nach, daß „die Ortsschulaufsicht als technische Aufsicht eine veraltete, unnötige und unzweckmäßige Einrichtung ist und darum kein Segen für die Schule sein kann, über die sie verhängt bleibt, und noch weniger ein Segen für die Kirche, die sie im Austrag des Staates ausüben läßt; die örtliche Schulpflege ist von einem Schulvorstande auszuüben, in dem die Vertreter der Erziehungsinteressen und der Schularbeit Sitz und Stimme haben."

In Braunschweig hat sich der Landtag mit der Frage der Schulaufsicht in Verbindung mit der Lehrerbildungsfrage beschäftigt. Den Ton gab Pastor Struve an; er sagte: „Es sind von außenher Desiderien in die Lehrerschaft getragen worden, die nach meinem Dafürhalten undurchführbar und dazu angetan sind, die Berufsfreudigkeit der Lehrer zu lähmen und sie mit ihrer sozialen Stellung unzufrieden zu machen. Sie haben ihren Ausdruck gefunden in verschiedenen Lehrerversammlungen und zuletzt in der Landeslehrerversammlung zu Wolfenbüttel und laufen auf zwei Punkte hinaus: 1. dem Lehrerstande eine andere Vorbildung zu schaffen und 2. die Lehrer unter eine andre Aufsichtsbehörde zu bringen. Man erklärt in Lehrerkreisen, daß der Lehrer, besonders der auf dem Lande, der Volksbildner ist. Nicht ein Volksbildner, dagegen würde ich kein Wort sagen, sondern der Volksbildner. Und weil er der Volksbildner sein soll, deshalb muß seine Vorbildung eine andre sein als bisher. Es muß einen wunderbar berühren, wenn man das hört. Die Lehrer sind doch von ihrer Tüchtigkeit überzeugt: sie behaupten doch, daß die Schule auf der Höhe steht. Der Lehrerstand hat es doch gern gehört, daß der Volksschullehrer den Krieg von 1866 gewonnen habe. Da sollte es einen doch wundern, daß mit einem Male die Vorbildung gänzlich ungenügend ist. Es ist die Meinung verbreitet, daß der Lehrer sich eine genügende Vorbildung nur auf der Universität aneignen könne. Besonnene Leute aus dem Lehrerstande haben erklärt, daß es nicht nötig sei, die Universitätsbildung für den Lehrer allgemein verbindlich zu machen, da das neue Lehrerbildungswesen sich auf der Bahn gesunden Fortschritts befinde und eine genügende Lehrerbildung dadurch gewährleistet sei. Der Wolfenbütteler Lehrertag aber hat sich auf den Standpunkt gestellt, daß die Universitätsbildung in letzter Linie die richtige sei für den Lehrer. Derartige Desiderien in die Lehrerschaft zu tragen, ist sehr gefährlich. Dadurch kommt nur Unzufriedenheit mit der sozialen Stellung in die Lehrerschaft. Der Volksschullehrer wird immer ein Lehrer für die Kleinen sein, und die werden nie Studenten sein. Ein auf der Universität vorgebildeter Volksschullehrer wird aber keinen Geschmack mehr daran haben, Elementarunterricht zu erteilen. Es ist ja doch auch gar nicht möglich in finanzieller Beziehung, diesem Wunsche Rechnung zu tragen. Woher sollten denn die Gehälter für einen solchen Massenstand akademisch gebildeter Leute herkommen, die dann doch hinter den Beamten mit gleicher Vorbildung nicht zurückstehen wollten. Schon jetzt ist einem tüchtigen Lehrer der Weg zur Universität nicht versperrt. Die Regierung ist solchen Wünschen in einzelnen Fällen immer entgegengekommen. Aber wir haben

auch die trübe Erfahrung machen müssen, daß es den Lehrern, wenn sie den Doktorgrad erworben hatten, nicht einfiel, zur Volksschule zurückzukehren, sondern daß sie entweder an die höheren Schulen oder ins Ausland gingen. Ich möchte, daß einmal hier in der Versammlung ein Wort zu dieser Sache gesagt werde, damit die Lehrerschaft sich nicht weiter mit solchen utopistischen Ideen trägt, durch die sie unzufrieden gemacht wird. Der zweite Punkt kommt darauf heraus: Fort mit der geistlichen Schulaufsicht! Bisher ist diese bei uns eine staatliche Einrichtung; Konsistorium und Geistliche sind in diesem Fall also nicht kirchliche Behörde, sondern staatliche Aufsichtsbehörde. Auch diese Bewegung ist vielfach von auswärts hereingetragen worden. Früher herrschte allgemein ein herzliches Verhältnis zwischen Lehrern und geistlicher Aufsichtsbehörde. Das wird nun anders, zum Teil durch die Wirkungen der Lehrerversammlungen, zum Teil durch die Presse, die sich teilweise sehr einseitig auf den Standpunkt der Bewegung gestellt hat. Da heißt es, die Geistlichen verständen nichts von der Schule, und die Schule bestände für sich und könne ohne weiteres von der Kirche gelöst werden. Jetzt heißt es: Los von der geistlichen Schulaufsicht! Das ist aber nur die erste Etappe. Schon werden Stimmen laut, die auch die wissenschaftlichen Lehrer nicht mehr als Aufsichtsbeamten wollen, sondern diese sollen nur aus dem Volksschullehrerstande herausgewachsen sein. Man weist auf einzelne Größen hin, die der Volksschullehrerstand hervorgebracht hat, als ob nun der Stand auch solche Größen in genügender Menge produzieren müsse. Dann wird man weiter gehen und die Trennung des Unterrichtsministeriums vom Kultusministerium fordern. Ich glaube, es ist äußerst bedenklich, die Schule als etwas ganz Besonderes, für sich Bestehendes hinzustellen. Die Schule ist nicht nur eine Bildungsanstalt, sondern auch eine Erziehungsanstalt, und die Kirche hat wichtige Interessen an der Erziehung der Jugend. Es würde sehr bedenklich sein, das Band zwischen Kirche und Schule zu trennen. Die Lehrer sagen nun: das wollen wir auch gar nicht; die Kirche soll das Aufsichtsrecht über den Religionsunterricht behalten, der Geistliche mag auch Vorsitzender des Schulvorstandes bleiben. Aber wenn sich die Aufsicht nur auf die Religionsstunde beschränkt, dann hat sie gar keine Bedeutung mehr. Es soll doch auch in anderen Unterrichtszweigen ein christlicher Geist herrschen, z. B. im Geschichtsunterricht. Ich würde es für bedenklich halten und dem Frieden zwischen Lehrern und Aufsichtsbeamten nicht dienlich, wenn die Ansicht in weiteren Kreisen der Lehrer Platz griffe, daß es sich bei der geistlichen Schulaufsicht nur noch um ein Weiterschleppen einer provisorischen Einrichtung handelte, die über den Haufen geworfen wird, falls man finanziell dazu in der Lage ist. Deshalb würde es mich freuen, aus der Mitte der Versammlung und namentlich auch vom Regierungstische her Äußerungen über diese Frage zu hören." Die Entgegnungen, die Pastor Struve fand, waren sehr gemäßigt; man hob nur hervor, daß eine beschränkte Zulassung zum Universitätsstudium zu billigen und „in gemäßigter und besonnener Weise die schultechnische Seite der Schulaufsicht in berufenere Hände gelegt" werden möge als in die Hand der Geistlichen.

In **Württemberg** wurde 1902 der Versuch gemacht, durch ein Schulgesetz die hier bestehende geistliche Schulaufsicht nur etwas den modernen Verhältnissen anzupassen; dabei sollte der konfessionelle Charakter der Schule nicht angetastet und die Leitung des Religionsunterrichts, einschließlich des im Seminar erteilten, ganz und gar der Kirche übertragen

werden. Das Gesetz von 1836, nach welchem die Volksschulen keinen ausgeprägten konfessionellen Charakter haben und daher simultane Lehrbücher eine gemeinsame Grundlage für sämtliche Schulen des Landes bilden sollen, behielt die Trennung des katholischen Neuwürttemberg von dem protestantischen Altwürttemberg bei. Als Oberschulbehörde für die katholischen Schulen wurde der katholische Kirchenrat bestellt, eine aus 4 weltlichen und 2 geistlichen Mitgliedern bestehende staatliche Kirchenbehörde, die den Zweck hat, die Rechte des Staates gegenüber der katholischen Kirche zu wahren. Das evangelische Konsistorium blieb wie seither die Oberschulbehörde für die evangelischen Schulen. Die Bezirksschulaufsicht wurde dem Dekan oder einem anderen Geistlichen, die Ortsschulaufsicht dem Ortsgeistlichen übertragen. Um die Verbindung mit dem weltlichen Regiment herzustellen, sollte der Pfarrer mit dem Ortsvorsteher, der Bezirksschulinspektor mit dem Oberamtmann das sogenannte gemeinschaftliche Amt in Schulangelegenheiten darstellen. Gegen die geistliche Schulaufsicht haben der 1837 gegründete Württembergische Volksschulverein unter der Führung des Seminardirektors Eisenlohr und der 1840 organisierte Württembergische Volksschullehrerverein gekämpft; es konnte aber nur verhindert werden, daß zur Zeit der allgemein in Deutschland herrschenden Reaktion die Schule nicht ganz der Kirche ausgeliefert wurde. 1862 gestand die Regierung dem katholischen Bischofe das Recht zu, den Religionsunterricht zu leiten und die vom Staate in den Schulen einzuführenden Bücher zu bestimmen; ein gleiches Recht wurde 1865 den Dekanen, die nicht Bezirksschulinspektoren sind, resp. der evangelischen Landessynode zugestanden. Die Lehrervereine vermochten diese Verkirchlichung nicht aufzuhalten; sie erlangten nur 1865 die Schaffung einer besonderen Ortsschulbehörde und des Instituts der Oberlehrer; das letztere aber paßte nicht in das geistliche System der Schulverwaltung und wurde infolgedessen nur ein Organ des geistlichen Ortsschulinspektors. In der Schulnovelle von 1891 sollte bestimmt werden, daß in größeren Gemeinden die Schulaufsicht auch einem Nichtgeistlichen übertragen werden könne; allein es kam doch infolge des Widerstandes der Standesherren nur dazu, daß in vier Bezirken selbständige Schulratsstellen entstanden, deren Inhaber Geistliche sein mußten. Der Schulgesetzentwurf von 1902 schien ein kleiner Fortschritt zu sein; aber bei genauerer Betrachtung ist dieser tatsächlich nicht zu finden. Da die Leiter der Seminarien in Württemberg nur Geistliche sind, und diese auch neben Religion Pädagogik zu lehren haben, so ist oben angeführte im Schulgesetzentwurfe von 1902 vorgesehene Bestimmung von besonderer Bedeutung. Ausnahmsweise sollte die Bezirksschulaufsicht, besonders in den größeren Städten, auch im Hauptamte versehen werden können; zu Bezirksschulinspektoren sollten in erster Linie Geistliche und erst in zweiter Linie auch Volksschullehrer von „durchaus kirchlicher Gesinnung" berufen werden. Die oberste Leitung des Schulwesens sollte wie seither der Kirche überlassen werden; der katholische Kirchenrat sollte unverändert fortbestehen, im evangelischen Konsistorium sollte eine besondere evangelische Oberschulbehörde errichtet werden. Die liberalen Parteien im württembergischen Landtage hielten dieses Schulgesetz für eine Tat des Fortschritts; sie sind eben hier konservativer als anderswo die konservativen Parteien. In der Abgeordnetenkammer wurde der Entwurf nur dahin abgeändert, daß die Bezirksschulaufsicht in der Regel im Hauptamte durch Schulmänner und Geistliche versehen werden solle; aber sowohl der ursprüngliche wie der abgeänderte Entwurf fanden im Herrenhause (1904) keine Zustimmung.

Die Schulaufsichtsfrage bringt auch die Frage über Errichtung und Einrichtung der Schulsynode wieder in Fluß; dieses Institut besteht bereits in verschiedenen Kantonen der Schweiz und in Hamburg. Auf dem deutschen Lehrertag in Berlin (1890) wurden folgende Thesen angenommen: „1. Zur gedeihlichen Entwicklung des Volksschulwesens ist es notwendig, daß neben den Schulbehörden beratende Körperschaften, Schulsynoden, eingerichtet werden. 2. Die Schulsynoden setzen sich zusammen aus frei gewählten Vertretern der Familien, der Kirche und der Lehrerschaft, sowie aus Beauftragten der staatlichen und kommunalen Schulbehörden." Seit dieser Zeit ist der Gegenstand nicht wieder auf die Tagesordnung der deutschen Lehrerversammlung gekommen; und doch ist die Frage der Schulsynoden von großer Bedeutung für die Schulverwaltung. Für die Züricher Synode gelten zurzeit folgende Bestimmungen: „Mitglieder der Schulsynode sind die Mitglieder der sämtlichen Kapitel (die in einem Bezirk wohnenden Lehrer und Lehrerinnen der Primar- und Sekundarschulen bilden das Schulkapitel des Bezirks), sowie die an den Kantonallehranstalten und an den höheren Schulen von Zürich und Winterthur angestellten Lehrer. Die Mitglieder des Erziehungsrates der Aufsichtskommission über die kantonalen Lehranstalten, über die höheren Schulen von Zürich und Winterthur, sowie der Bezirksschulpfleger sind berechtigt, der Synode mit beratender Stimme beizuwohnen. Der Erziehungsrat läßt sich durch eine Abordnung von 2 Mitgliedern in der Synode vertreten. Ordentlicherweise versammelt sich die Synode einmal jährlich, außerordentlicherweise auf den Ruf des Erziehungsrates, oder auf ihren eigenen Beschluß, oder auf das Verlangen von vier Kapiteln hin. Der Synode geht eine Prosynode voraus, die sich aus dem Vorstande der Synode, je einem Abgeordneten der Kapitel, der kantonalen Lehranstalten und der höheren Schulen von Winterthur und Zürich zusammensetzt. Gegenstand der Beratung der Synode bilden die Begutachtung der Verordnungen und Gesetze der Behörden vor dem Erlaß und selbständige Anträge an die Regierung. Außerdem erhält die Synode Kenntnis von den Jahresberichten, die der Erziehungsrat dem Regierungsrat über den Zustand des züricherischen Schulwesens erstattet, sowie von dem Generalberichte über die Tätigkeit der Schulkapitel." In andern Kantonen gehört wenigstens die Majorität der Mitglieder dem Lehrerstande an; die Befugnisse der Synode sind in einzelnen Kantonen auch noch weitergehend als in Zürich (Lehrplan usw.). Die Hamburger Schulsynode lehnt sich an die Schweizer an; sie hat nach den gesetzlichen Grundlagen von 1870 folgende Organisation: „Die Schulsynode besteht aus den Vorstehern und fest angestellten Lehrern der öffentlichen und den Vorstehern der nicht öffentlichen Schulen des Hamburgischen Staats. Zweifel über die Berechtigung zur Mitgliedschaft stehen zur Entscheidung der Oberschulbehörde. Die Schulsynode wählt ihren Vorstand nach Stimmenmehrheit und stellt ihre Geschäftsordnung selbständig fest. Die Schulsynode versammelt sich auf Anforderung der Oberschulbehörde oder nach ihrer eigenen Geschäftsordnung zur Vornahme der ihr überwiesenen Wahlen, sowie zur Beratung der von der Oberschulbehörde erforderten Gutachten und der etwa an die letztere in Schulangelegenheiten zu stellenden selbständigen Anträge. In den Versammlungen kann die Oberschulbehörde sich durch Kommissare vertreten lassen, denen auf Verlangen jederzeit das Wort zu erteilen ist. Die jedesmalige Tagesordnung ist dem Vorsitzenden der Oberschulbehörde mindestens drei Tage vor der Versammlung zuzustellen. Die Oberschulbehörde besteht

aus drei Mitgliedern des Senates, sechs von der Bürgerschaft gewählten Mitgliedern, von denen nicht mehr als zwei dem Lehrerstande angehören dürfen, zwei Deputierten des Ministeriums (d. h. Predigern von Hamburger Kirchen), je einem vom Senate ernannten Vertreter des Gelehrtenschulwesens und des Real- und Gewerbeschulwesens, den Schulräten, dem Seminardirektor und zwei aus der Zahl der Leiter von öffentlichen oder Privatschulen erwählten Deputierten der Schulsynode. Besoldete Beamte dürfen keine Mitglieder dieser Behörde sein. Die nicht dem Senat angehörenden Mitglieder, mit Ausnahme der Schulräte und des Seminardirektors, bekleiden ihr Amt auf sechs Jahre. Von den durch die Bürgerschaft erwählten Mitgliedern treten alle drei Jahre drei, von den Deputierten des Ministeriums und von der Schulsynode tritt alle drei Jahre einer aus. Die Oberschulbehörde wird über wichtigere, das allgemeine Schulwesen betreffende Gesetzesvorlagen ein Gutachten der Schulsynode veranlassen, sowie die aus eigenem Antrieb an sie gerichteten, das Schulwesen betreffenden Anträge derselben in Beratung nehmen. Alle von der Oberschulbehörde verlangten Gutachten und alle selbständigen Anträge von Mitgliedern der Synode, welche zu Beschlüssen derselben führen sollen, werden in einem ständigen Synodalausschusse vorberaten. Der Ausschuß kann für besondere Fälle Synodalmitglieder mit beratender Stimme zu seinen Verhandlungen hinzuziehen. Der Synodalausschuß besteht aus den fünf Mitgliedern des Vorstandes und dreißig von der Synode mit relativer Majorität auf die Dauer von drei Jahren erwählten Mitgliedern. Die Wahlen zum Synodalausschuß geschehen ebenfalls im Monat September. Von den dreißig zum Ausschusse erwählten Mitgliedern sollen zwölf den Lehrerkollegien der staatlichen Volksschulen, neun denjenigen der staatlichen höheren Schulen angehören; außerdem sollen sechs synodalberechtigte Mitglieder aus den Lehrerkollegien der nichtstaatlichen Schulen und drei Lehrer an Landschulen gewählt werden." Wie der 1. Vorsitzende der Hamburger Schulsynode, Meyer, in der „Päd. Ztg." berichtet, hat die Schulsynode nur segensreich gewirkt; er empfiehlt deshalb die Einrichtung von Schulsynoden nach dem Hamburger Vorbild. Für Preußen müßten nach seiner Ansicht Kreis- und Provinzialsynoden bestehen. „Die Provinzialsynoden müßten bestehen aus 1. den Vorsitzenden der Kreissynoden, 2. den vom Lehrerkollegium zu wählenden Delegierten der vollentwickelten höheren Schulen: jede Anstalt hätte einen Delegierten zu entsenden, 3. Delegierten der höheren Mädchenschulen, der Seminare, der heilpädagogischen Anstalten und solcher technischen und Handelsschulen, die auch allgemein-pädagogische Zwecke verfolgen, 4. den Vorstehern der staatlich anerkannten und beaufsichtigten privaten Lehranstalten. Da für Berlin die Kreis- und Provinzialsynode zusammenfallen würde, so müßte die Volksschullehrerschaft in der Berliner Synode nicht in ihrer Gesamtheit, sondern durch Delegierte (je einer für jede achtstufige Volksschule) vertreten sein. Die Rechte der Synoden müßten etwa den der hamburgischen Schulsynode gewährten entsprechen. Es würden vornehmlich die folgenden sein: 1. Begutachtung der Verordnungen und Verfügungen der entsprechenden Instanz der Schulverwaltung. 2. Stellung von Initiativanträgen. 3. Entsendung von stimmberechtigten Delegierten in die Kreisschulausschüsse, resp. in die Provinzialschulkollegien. Da die Schulsynoden berufen sind, die Wissenschaft der Erziehung und die in der Lehrerschaft vorhandene pädagogische Erfahrung in der Schulverwaltung zu vertreten, so sind alle die materiellen Interessen der Lehrer betreffenden Fragen von den Verhandlungen in den Synoden auszu-

schließen. Der Besuch der Provinzialsynoden müßte für die Mitglieder obligatorisch sein, doch müßte derselbe durch mäßige Tage- und Kilometergelder erleichtert werden. Die Kosten würden, da die Provinzialsynoden nur ein- oder zweimal im Jahre zusammenzutreten hätten, kaum ins Gewicht fallen. Selbstverständlich müßte es den bei der Schulverwaltung beteiligten Organen der Regierung freistehen, persönlich oder durch Vertretung an den Verhandlungen der Schulsynoden teilzunehmen."

Die Nationalliberalen und Freikonservativen suchen ihr Zusammengehen mit Konservativen und Zentrum in der Konfessionsschulfrage dadurch zu rechtfertigen, daß ohne diese Zugeständnisse das für Preußen dringend nötige Schulunterhaltungsgesetz nicht zustande kommen würde; ohne dieses Gesetz, so behaupten sie weiter, sei an eine Regelung und Verbesserung der Besoldungsverhältnisse der preußischen Lehrer nicht zu denken. Daß die Schaffung eines Schulunterhaltungsgesetzes für Preußen eine Notwendigkeit ist, soll nicht bezweifelt werden; es soll auch nicht bezweifelt werden, daß durch ein neues Schulunterhaltungsgesetz unbillige Ungleichheiten in der Belastung der verschiedenen Schulverbände und in der Höhe des Diensteinkommens der Lehrer leichter zu beseitigen sind. Die Schulunterhaltungspflicht liegt nach dem „Allgemeinen Landrecht" den sämtlichen Hausvätern jedes Ortes, ohne Unterschied ob sie Kinder haben oder nicht und ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses ob; sind „für die Einwohner verschiedener Glaubensbekenntnisse an einem Orte mehrere gemeine Schulen errichtet, so ist jeder Einwohner nur zur Unterhaltung des Schullehrers seiner Religionspartei beizutragen verbunden". Das A. L. regelt also die Schulunterhaltungspflicht nicht konfessionell; es verkoppelt also nicht, wie der Kompromißantrag es tut, die inneren Schulfragen mit den äußeren. Die Verteidiger des Kompromißantrages (Schreck, Der Kompromißantrag und die Simultanschulfrage) weisen darauf hin, daß durch denselben an den bestehenden Verhältnissen nichts geändert werden solle; es solle nur zur Beruhigung der Konservativen erklärt werden, daß die Verhältnisse bezüglich der Konfessionalität so bleiben sollen, wie sie seither sind. „Weil die Sozietätsschulen zugleich Konfessionsschulen sind, so mußte unbedingt die Frage gelöst werden, was aus diesen Konfessionsschulen werden solle, wenn sie in die Hände der politischen Gemeinde übergehen" (Schreck a. a. O.); diese Frage kann nur so gelöst werden, daß mit dem Recht auf die Konfessionsschule auch die Pflicht der Unterhaltung gewonnen wird. Der Inhalt eines Schulunterhaltungsgesetzes, „das in keiner Weise den Kirchen Lasten auflegt, gibt nicht die geringste Veranlassung, die Frage der Konfessionalität jetzt zu regeln; es ist nur die Willkür der Parteien, die die Herrschaft haben, wodurch Finanzen und Konfessionalität zusammengeflochten werden." (Naumann, Der Streit der Konfessionen um die Schule). Die Sozietäten sollen durch das neue Schulunterhaltungsgesetz entlastet werden; eine Entlastung schafft aber doch keine Rechte! Man kommt durch die Schaffung eines Gesetzes über die Konfessionalität der Schulen nur den Wünschen der Ultramontanen entgegen; „die oberste und maßgebende Autorität auf dem Gebiete der religiös-sittlichen Erziehung der Jugend ist die Kirche, nicht der Staat," heißt es im politischen Handbuch der Zentrumspartei. Daß Zentrum und Konservative ihr Erstgeburtsrecht, das sie zurzeit leider in dem preußischen Abgeordnetenhause und dem deutschen Reichstage besitzen, nicht um ein Linsengericht verkaufen, glauben wir; von einer Anerkennung des guten Willens, „das Schulwesen einen Schritt vorwärts zu bringen", wie Schreck (Der Schul-

kompromiß und die Simultanschulfrage) meint, kann daher gar keine Rede sein. Die verfassungsgemäße Grundlage für die gesetzliche Regelung der Schulunterhaltungspflicht bietet das Allgemeine Landrecht; hiernach sind die Gemeinden die Träger der Schullast, für die der Staat nur im Falle des nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise eintritt. An dieser Grundlage soll auch nach dem Kompromißantrage festgehalten werden; selbständige Gutsbezirke sind auch als Gemeinden anzusehen. Die Erfahrung lehrt, daß dem Schulwesen in den Gemeinden meistens kein leistungswilliger Träger zu finden ist; nur der Staat sollte deshalb als Träger der Schullast angesehen werden, wenn auch seine Leistungswilligkeit nicht groß ist. Die Beteiligung des preußischen Staates an den Schullasten ist in der letzten Zeit etwas größer geworden; er hat auch von dem Nachweis des Unvermögens abgesehen und allerorts bis zur Höchstzahl von 25 Schulstellen Beiträge zu den Schullasten bezahlt. Daher ist auch in dem Kompromißantrag nicht mehr von nachzuweisendem Unvermögen die Rede; er redet nur von „ergänzungsweiser Beteiligung". Dagegen spricht der K.-A. von Verbänden, die als Träger der Schullasten gelten können; durch Erweiterung derselben auf den Kreis und die Provinz könnte allmählich die Staatsschule angebahnt werden. Durch Bildung solcher Verbände könnte es auch ermöglicht werden, daß zwei oder mehrere Orte statt mehrerer einklassigen eine mehrklassige Schule schaffen; dadurch würde also eine Förderung des Schulwesens herbeigeführt werden.

VI. Ausländisches Schulwesen.

Der Kampf zwischen dem Staate und der Kirche ist in keinem Lande heftiger geführt worden als in Frankreich; auf der einen Seite stehen die geistlichen Kongregationen und ihre Anhänger, auf der andern die überzeugungstreuen Republikaner. Die Kongregationen, welche der geistlichen Schule die Herrschaft sichern wollen, sind mit den geistlichen Orden nahe verwandt; sie bilden klösterliche Genossenschaften, die die staatliche Anerkennung nachzusuchen haben. Von jeher haben sie sich auch mit dem Unterricht befaßt; die alte Monarchie hatte ja den Schulbrüdern gern den ganzen Unterricht überlassen, da sie ganz in ihrem Sinne wirkten. Mit der Revolution aber änderte sich dies; sie sah die Erteilung des Unterrichts als eine Aufgabe des Staates an. Zur Ausführung kam es in den Revolutionsjahren jedoch nicht; das Kaiserreich aber konnte den Klerus nicht entbehren und überließ ihm, resp. den Jesuiten, auch den Unterricht. 1833 waren in Frankreich 7—8000 Gemeinden ganz ohne Schulen; es gab Kantone, wo 15—20 Gemeinden keine Schulen hatten. Es fehlte auch an wissenschaftlich und pädagogisch gebildeten Lehrern; viele von ihnen waren mehr Hüter als Lehrer. Unter dem Julikönigtum besserten sich die Verhältnisse etwas; man forderte vom Lehrer ohne Ausnahme die Ablegung einer Prüfung und die Errichtung einer Elementarschule in jeder Gemeinde. Allein 1850, nach zwanzigjährigem Kampfe, hatte sich die Kirche wieder das ganze Schulgebiet erobert; die kongreganistischen Schulen vermehrten sich infolgedessen wieder sehr rasch. An jeder Schule brauchte nunmehr nur ein geprüfter Lehrer tätig zu sein; die Gehülfen brauchten keine Prüfung abzulegen. Infolgedessen gab es 1866 in Frankreich 663360 Kinder im Alter von

7—13 Jahren, die nicht die geringste Schulbildung genossen. Erst von 1878 an beginnt für das französische Schulwesen eine neue Zeit; durch Dekrete von 1880 wurden die Kongregationen, da sie die staatliche Genehmigung nicht erhielten, geschlossen und von nun an das Schulwesen vom Staate geleitet. Nach dem Gesetz von 1886 darf in den Departements, in welchen seit vier Jahren eine Bildungsanstalt für Lehrer oder Lehrerinnen gemäß dem Gesetz von 1879 besteht, keine Neuerung eines kongreganistischen Lehrers erfolgen. Allein trotzdem blieben infolge des Einflusses der Kirche die staatlichen Schulen halbleer und blühten die Kongregationsschulen weiter; noch 1900 gab es 753 nicht erlaubte Kongregationen mit 15534 Anstalten. Der Schulbesuch in diesen Anstalten war sehr schlecht; Frankreich hatte infolgedessen noch 1901 30% Analphabeten. Deshalb wurde in einem Gesetz von 1901 gefordert, daß innerhalb drei Monaten alle Kongregationen, welche die staatliche Anerkennung sich nicht verschafft hatten, aufzulösen seien; kein Mitglied einer solchen Kongregation sollte Unterricht erteilen oder eine Erziehungsanstalt leiten. Da die Regierung dieses Gesetz auch wirklich zur Durchführung brachte, so suchten die Kongregationen um die staatliche Genehmigung nach; aber diese wurde ihnen verweigert. An ein völliges Unterdrücken der Kongregationen kann man jedoch zurzeit noch nicht denken; es bleiben immer noch die Kongregationen der christlichen Schulbrüder mit 10000 Schulklassen und 4—500000 Schülern, sowie 900 Kongregationen von Frauen mit mehr als 800000 Schülerinnen. Es fehlt eben dem Staate noch der starke Lehrerstand, mit dessen Hilfe er die Kongregationsschulen aufsaugen kann; erst seit 1881 hat sich in Frankreich ein Lehrerstand entwickelt.

„Das Problem der Volksschule in Italien" wird von dem freisinnigen piemontesischen Staatsmann und Schriftsteller Ferraris in der von ihm redigierten Zeitschrift „Nuova Antologia" eingehend erörtert. „Der Lehrer," sagt er, „ist nicht nur die Seele der Schule, sondern ein wirksamer Faktor für die Bildung der nationalen Seele. Der Mann entwickelt sich aus dem Kinde, und dieses wird in der Schule erzogen. Die Güte, ebenso wie die Mangelhaftigkeit der Schule und des Lehrers, spiegelt sich demnach völlig im Charakter der einzelnen Generationen jedes Volkes wieder. In Italien erhebt sich die moralische Gestalt des Lehrers in würdigem Gegensatze zu den unglücklichen ökonomischen Verhältnissen, die der Staat für ihn geschaffen. Tausende von Lehrern und Lehrerinnen erfüllen jeden Tag ihr Amt mit bewunderungswürdiger Hingebung, wobei sie ein Leben voll Bedrängnis und Not und oft auch voll wirklicher Leiden führen. Die Verhältnisse, in denen der Staat bisher die Schule gehalten hat, besonders in den Landgemeinden, bilden einen dunklen Punkt des italienischen Lebens. Nichtsdestoweniger hat die Klasse der Lehrer im allgemeinen in den Augen des Landes einen Nimbus beibehalten, der in ihr eine große moralische Kraft, ein erhabenes Pflicht- und Vaterlandsgefühl verrät; keine soziale Klasse, die öffentliche Ämter bekleidet, wurde in größerer Bedrängnis gelassen, keine trug und trägt mit größerer Würde ihre ehrenhafte Armut. Ein Land, das einen solchen Lehrkörper besitzt, verfügt über eine vorzügliche Basis, um darauf ein prachtvolles Gebäude nationaler Erziehung zu erbauen. Aber es tut not, daß die regierenden Klassen Italiens einen richtigen Begriff von den Pflichten und der Mission des modernen Staates erlangen. Wenn bis jetzt, zum Glück, die Stimmung des italienischen Lehrers unabhängig von seinem Gehalte blieb, darf ein solches System doch nicht bis in unabsehbare Zeit dauern. Die moralische und die ökonomische Welt haben

notwendige Beziehungen, die man nicht durchbrechen kann. Ein Fortfahren mit den lächerlichen Gehältern der Gegenwart hieße, jeden Tag das Niveau der Schule erniedrigen und aus ihr einen Herd tiefster Unzufriedenheit und berechtigter Agitationen machen. Wer ein menschliches Herz und einen gesunden Verstand hat, überlege die Tabelle der gegenwärtig, auf Grund des Gesetzes von 1886 gültigen Gehälter der Elementarlehrer. Sie allein wird ihm von einer unendlichen, unbekannten oder unberücksichtigten Schmerzens- und Leidensgeschichte erzählen, und sie allein wird ihm ein ganzes Werk der Wiederherstellung im bürgerlichen und der Erneuerung im Schulleben eingeben, an das der italienische Staat sofort und stramm Hand anzulegen hat" (Päd. Jahresb. 1902). Die Forderungen an die Reform des italienischen Schulwesens faßt er in folgenden Sätzen zusammen: „Sofortige Ausdehnung der Schulpflicht auf sechs Jahre in allen Gemeinden des Reiches, wo schon drei Elementarklassen bestehen. Gemischte Schule in den Landgemeinden und einstweilen Unterricht mit Klassenvereinigung oder alternierendem Morgen- und Nachmittagsunterricht. Einreihung der Kindergärten in die Volksschule und deren Errichtung in allen Gemeinden und in den größeren Ortschaften des Reiches. Verpflichtung zur Abendschule für die Jünglinge von zwölf bis zwanzig Jahren und zur Sontagsschule für die Mädchen, falls die einen und die andern die Abgangs- oder Entlassungsprüfung der dritten Elementarklasse nicht bestanden hätten. Strenge Beobachtung der Schulpflicht für die Tages- und Abendschule durch Schulinspektoren und nötigenfalls auf dem Lande durch Richter (pretori rurali), auf daß fortwährend die Arbeit der Bürgermeister und der Gemeinden kontrolliert werde. Einrichtung des provinzialen Schulrates mit leitender und administrativer Gewalt: Lehrerverzeichnis, Ernennungen, definitive Anstellungen und Versetzung der Lehrer und Lehrerinnen nach Provinzen. Minimum der Gehälter 1000 Frank. Zuteilung der Gehälter nach drei Klassen. Gleichstellung der Lehrer und Lehrerinnen bis zu 1200 Franken. Gradation der Gehälter nach Landgemeinden, städtischen Gemeinden und größeren Städten. Alterszulagen alle sechs Jahre, Pensionen. Einrichtung in den einzelnen Provinzen von Schulbibliotheken und Schulausstellungen mit zirkulierendem Material. Anleihen der Depositenkasse im Betrag von wenigstens 10 Millionen Franken jährlich für den Bau von neuen Schulhäusern. Gründung eines Fonds mit jährlichem Zuwachs von wenigstens 5 Millionen, die in das Staatsbudget einzutragen sind bis zur Erlangung der Summe von zirka 80 Millionen jährlich, die noch nötig ist, um zu gunsten der Gemeinden und der Provinzen die Ausgabe für die Volksschule bis zur Grenze von 5 Franken pro Kopf zu ergänzen. Der Beitrag des Staates an Schulbauten, an Lehrmaterial, an die Abend- und Sonntagsschulen und an die Errichtung neuer Klassen hat sich in den verschiedenen Provinzen nach der Bevölkerung und dem Prozentsatz der Analphabeten zu richten, so daß die Mitwirkung des Staates vor allem dazu beiträgt, rasch den hohen Prozentsatz der Analphabeten in den südlichen und in den Inselprovinzen zu vermindern." (Siehe: Geschichte der modernen Schulgesetzgebung in Italien, Neue Bahnen XV, 593.)

Das amerikanische Schulwesen beruht auf dem Prinzip politischer und sozialer Gleichberechtigung; jeder Bürger hat daher Interesse an seinem Gedeihen. „Seine Schule," so will es der Amerikaner, „soll, was Leistungsfähigkeit anlangt, auf der Höhe der Zeit stehen; sie soll hauptsächlich nur praktisch verwertbare Unterrichtsfächer pflegen und einen auf das Nützliche gerichteten Sinn bei den Schülern erwecken" (Knortz,

Die amerikanische Volksschule). Als Bahnbrecher der rationellen Unterrichtsmethode in der amerikanischen Schule ist Horace Mann (1796—1859) zu betrachten; vor allen Dingen sorgte er für eine planmäßige Ausbildung der Lehrer und machte sie durch Wort und Schrift mit der wissenschaftlichen Pädagogik bekannt. Sodann löste er die Schule von der Kirche; leider aber kam sie unter den Einfluß der politischen Parteien. Infolgedessen ist auch vielfach die Stellung der Lehrer keine beneidenswerte; doch ist in neuerer Zeit eine Besserung der Lehrerverhältnisse eingetreten. Etwa 90% der an amerikanischen Volksschulen angestellten Lehrkräfte sind Lehrerinnen; die oft gehegte Befürchtung, daß dadurch die Jugend verweichlicht würde, hat sich als unberechtigt erwiesen. Die Vorbildung der Lehrer und Lehrerinnen ist noch vielfach mangelhaft; doch trifft man neben untüchtigen Lehrern auch sehr tüchtige und gut vorgebildete Lehrer an. Der Schulbesuch der amerikanischen Kinder läßt noch viel zu wünschen übrig, selbst da, wo der Schulzwang besteht; der Tätigkeitstrieb führt die Knaben schon im 12. Jahre nach den Werkstätten und Fabriken, obwohl auch das Arbeiten in den Fabriken unter einem bestimmten Alter untersagt ist. Dagegen benutzt der der Schule entlassene Amerikaner seine freie Zeit gewissenhaft zur Fortbildung; selbst in denjenigen Farmhäusern, deren Bewohner durchaus nicht reich sind, findet man gute Büchereien. Die auf den Volksschulen aufgebauten Hochschulen mit fakultativem Fremdsprachunterricht sind Fortbildungsschulen, die von zirka 5% der die Volksschule besuchenden Schüler für die Fortbildung benutzt werden; die Mehrzahl ihrer Schüler sind Mädchen. Die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter wird in Amerika bevorzugt; man hat in dieser Hinsicht die besten Erfahrungen gemacht. In methodischer Hinsicht hat man in den amerikanischen Schulen nach Abschaffung der für das Auswendiglernen bestimmten Textbücher Fortschritte gemacht; dennoch herrscht, namentlich im Sprachunterricht, noch viel mechanischer Drill. In neuerer Zeit schenkt man dem Handfertigkeitsunterricht besondere Aufmerksamkeit; seine Einführung beschränkt sich indessen meist auf die Oberklassen der Volksschule und auf die Hochschule. Der Amerikaner legt, der Richtung des amerikanischen Kulturlebens entsprechend, großen Wert auf die technische Bildung; infolgedessen hat sich auch das technische Unterrichtswesen in den letzten Jahrzehnten bedeutend entwickelt. Die Handarbeits-Hochschule, Manual Training High Schools, stellt die Förderung des praktisch-technischen Unterrichts in den Vordergrund; aber sie vermittelt dabei auch die allgemeine Bildung. Dieser Richtung im Unterrichtswesen kommt eine in Amerika zurzeit herrschende pädagogische Strömung entgegen: die experimentelle Pädagogik; sie hat den amerikanischen Pädagogen gelehrt, daß die Ausbildung des Gehirns und der reingeistigen Funktionen wesentlich durch die Ausbildung der Sinne, besonders von Auge und Hand, bedingt ist. Diese Erkenntnis führt naturgemäß zu der Forderung, das Technische als wesentlichen Faktor aller Bildung anzusehen; dies führt dann weiter zur Einführung des Haushaltungs- und Handfertigkeitsunterrichtes.

Durch den russisch-japanischen Krieg wendet sich unser Interesse auch dem japanischen Schulwesen zu; es zeigt natürlich wie die Kultur Japans den Charakter der Jugend. „Nirgends," so schreibt Dr. C. Munzinger (Japan und die Japaner), „auf der ganzen Erde hat von altersher die Bildung in so hohem Ansehen gestanden wie in Ostasien. In China gilt seit Jahrtausenden der Adel der Bildung mehr als der der Geburt. Es sind wahrhaft romantische Gefühle, welche man der Gelehrsamkeit

entgegenbringt, romantische Gefühle aber nicht in dem Sinne einer rein platonischen Ehrerbietung, etwa wie man in Deutschland für die Dichtkunst begeistert schwärmt, während der Dichtergenius dabei ruhig Hungers sterben mag. Nein, in China bringt es der Gelehrte auch am weitesten im praktischen Leben, im irdischen Glück und Wohlergehen. Schon für einen Geschäftsmann gibt es nichts Nützlicheres als Schulbildung. Wenn aber gar ein Mann durch eine Reihe von Examina den Nachweis erbracht hat, daß er die Klassiker beherrscht und einen im Geiste der Klassiker gehaltenen, in der Form tadellosen Aufsatz zu schreiben versteht, dann steht ihm die ganze chinesische Welt offen, Ämter und Würden werden ihm zu Füßen gelegt. Die chinesischen Lesebücher sind vollgepfropft mit Hinweisen auf den Wert der Bildung und Erziehung. Gleich das erste Lesebuch beginnt folgendermaßen: „Die Menschen sind bei der Geburt von Natur vollkommen gut. Aber wenn auch alle von Natur gleicherweise gut sind, so gehen sie doch in der Praxis weit auseinander. Ohne Erziehung wird die natürliche Anlage schlechter. Darum tut ein Unterrichtskursus not, der aber nur Wert hat, wenn der Schüler sorgfältig und eifrig ist. Ein Vater, welcher seinen Sohn ernährt, ohne ihm Bildung zu geben, verfehlt sich schwer. Ein Lehrer, welcher nicht mit Strenge bei der Arbeit ist, zeigt, daß er indolent ist. Von einem Knaben ist es sehr unrecht, wenn er nicht lernen will." In allen Schullesebüchern wird auf die Bedeutung des Lernens und Wissens hingewiesen; durch zahlreiche Beispiele aus dem Leben werden diese Belehrungen veranschaulicht. Schon 668 wurde in Japan eine Schule gegründet; es war eine Hochschule. Den mächtigsten Hebel in der Hebung der Volksbildung erhielt Japan im Buddhismus; er bemächtigte sich der ganzen Bildung, vernachlässigte aber über dem Auswendiglernen buddhistischer Sutra die klassisch-chinesische Gelehrsamkeit. Schon 806 befahl ein japanischer Herrscher die allgemeine Schulpflicht; lange Zeit hindurch beschränkte sich aber der Volksschulunterricht auf das Notwendigste. Jeder durfte lehren; man forderte keine besondere Ausbildung für die Lehrer und kontrollierte auch ihre Tätigkeit nicht. Die Fürsten errichteten für die Kinder ihrer Beamten Schulen; die buddhistischen Mönche wurden aus diesen Schulen verdrängt und machten den Anhängern des Konfuzius Platz. Die Buddhisten mußten daher Privatschulen errichten; in diesen wurden die Kinder aller Stände in den Elementarfächern unterrichtet. Seit 1868 ist auf dem Gebiete des Bildungswesens außerordentlich viel geschehen; es ist ganz auf europäische und zwar, soweit es staatlich ist, auf deutsche Grundlage gestellt. Eine japanische Literatur gab es bis vor etwa 500 Jahren überhaupt nicht; von da an durchdrang die chinesische Literatur auch Japan. Aber der Feudalismus in Verbindung mit dem Klerikalismus ließ auch hier eine gesunde Entwicklung nicht zu; die geistige Kultur Japans wurde von jedem Verkehr mit anderen höher entwickelten Kulturen abgeschlossen. Erst im 19. Jahrhundert drang die europäische Kultur in Japan ein; nun wurden auch Schulen errichtet. Ein schlimmes Erbstück aber hat Japan aus seiner Vergangenheit übernommen, welches der Fortentwicklung des Bildungswesens sehr hinderlich ist; das ist die chinesische Schrift. Da nämlich in der chinesischen Sprache jeder Begriff durch ein besonderes Zeichen ausgedrückt wird, so gibt es in der chinesischen Schrift so viel Zeichen, als die chinesische Sprache Begriffe hat; zum Unterrichtsgebrauch sind von der japanischen Regierung 1200 der gebräuchlichsten Zeichen zusammengestellt worden, die auch von dem deutschen Prof. Florenz in Tokio, mit den Aussprachen der

Unterhaltungs- und Schriftsprache versehen, ins Deutsche übertragen worden sind. Aber zum Lesen eines nicht schweren Buches reichen die 1200 Zeichen nicht einmal aus; das ist eine ungeheure Belastung für den japanischen Schüler, der chinesische und japanische Schriftzeichen zugleich erlernen muß. Allein alle Versuche, die chinesische Schrift durch eine andere zu ersetzen, sind gescheitert; denn die chinesischen Schriftzeichen enthalten unmittelbar den Begriff und lassen sich daher von ihm nicht trennen. Indessen wird die Zukunft die Chinesen zwingen, eine Reform der Schrift vorzunehmen; denn es ist völlig unmöglich, für die Unmasse der mit der europäischen Kultur neu eindringenden Worte und Begriffe chinesische Schriftformen zu schaffen. Ein weiteres Hindernis der Bildung liegt in der Verschiedenheit der gesprochenen und geschriebenen Sprache; die Schriftsprache ist eine Mischung chinesischer und japanischer Schriftzeichen, die Ausdrucksweise dagegen ist ganz japanisch. Eingeleitet wurde das neue Zeitalter der japanischen Schule durch einen kaiserlichen Erlaß von 1872. „Alles Wissen," heißt es in demselben, „sowohl das, was man im alltäglichen Leben braucht, als auch das, was erforderlich ist, um Offiziere, Ärzte usw. zu bilden, wird durch Lernen erworben; . . . der Unterricht muß so erteilt werden, daß hinfort in keinem Ort eine unwissende Familie und in keiner Familie ein unwissendes Glied gefunden wird." An der Spitze des Unterrichtswesens steht das Ministerium des öffentlichen Unterrichts; der Oberschulrat im Unterrichtsministerium setzt sich aus Schuldirektoren und sonstigen im Schulwesen erfahrenen Männern zusammen und hat einerseits das Schulwesen zu überwachen, anderseits die Wünsche des Volkes bezüglich des Unterrichtswesens zur Geltung zu bringen. Die Schulen sind Gemeindeanstalten; doch gibt es auch noch eine große Anzahl von Privatschulen. Die Schulpflicht dauert acht Jahre (6.—14. Lebensjahr); die Elementarschule umfaßt einen niederen (1.—4. Schuljahr) und einen höheren Kurs (5.—8. Schuljahr). Im niederen Kurs wird in Sittenlehre, Lesen, Schreiben, Aufsatz, Rechnen und Turnen, oft auch noch in Heimatkunde, Zeichnen, Gesang und Handarbeit unterrichtet; im höheren Kurs kommt noch die Geographie fremder Länder und Naturlehre hinzu. Die Schulen müssen wenigstens 3 Jahre besucht werden; die Schulzeit im Jahr dauert wenigstens 32 Wochen und täglich 3—6 Stunden. In der Praxis ist jedoch der Schulzwang noch nicht völlig durchgeführt; von allen schulpflichtigen Kindern besuchen heute zirka 85, von den Knaben allein 94% die Schule. Da ein Schulgeld bezahlt werden muß, so sind die Kinder armer Leute, die dasselbe nicht erschwingen können, vom Schulbesuche ausgeschlossen; eine Milderung dieser Härte kann man nur darin erblicken, daß das Schulgeld auch in Naturalien oder Arbeitsleistung entrichtet werden kann und Freistellen bestehen. Häufig steht mit der Elementarschule auch ein Kindergarten in Verbindung; er nimmt die Kinder vom 3.—6. Lebensjahre auf. Vom Unterricht in der Moral ist jedes Dogma ausgeschlossen; der Verlag der Lehrbücher für die Elementarschulen bleibt dem Erziehungsdepartement vorbehalten. Die Gemeinden sind verpflichtet, Elementarschulen in genügender Anzahl und Ausstattung zu errichten und zu unterhalten; die Errichtung höherer Schulen dagegen ist nicht obligatorisch. Es gibt zwei Klassen von Lehrern an Elementarschulen; die Klassenlehrer, welche in den allgemeinen Bildungsfächern unterrichten, und die Fachlehrer für Zeichnen, Singen usw. Die Ausbildung der Lehrer geschieht in den Seminaren; die in dieselben eintretenden Zöglinge müssen das 16. Lebensjahr vollendet haben und, wenn sie nicht eine mit manchen

Seminaren verbundene Präparandenanstalt besucht haben, eine Prüfung ablegen. Die Studienzeit dauert vier Jahre; zeigt sich der Zögling nach vier Monaten untauglich zum Lehrerberuf, so wird er entlassen. Unterricht wird in den Seminaren erteilt in Sittenlehre, Pädagogik, Japanisch, klassischem Chinesisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaft, Schreiben, Zeichnen, Turnen und Musik; an einzelnen Seminaren finden Ergänzungskurse in fremden Sprachen, Handelswissenschaften, Landwirtschaft und Handarbeit statt. Ins Lehrerinnenseminar können die Mädchen mit dem 15. Lebensjahre eintreten; der Kurs dauert drei Jahre. Die Ausbildung von Kindergärtnerinnen geschieht in einem mit einem Kindergarten verbundenen Seminar. Die Verwaltung der Schulen liegt in den Händen von Schulinspektoren; in den Städten wird aus der Zahl der Lehrer vom Präfekten ein Direktor gewählt, dem eine Unterrichtskommission zur Seite steht, in welcher wenigstens der vierte Teil der Mitglieder Lehrer sein müssen. Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer lassen noch zu wünschen übrig; die Pensionsverhältnisse sind geregelt. In vom Staate errichteten Fortbildungsschulen mit dreijährigem Kurs sollen besonders praktische Kenntnisse erworben werden; die Lehrgegenstände derselben sind den lokalen Verhältnissen angepaßt, nur Sittenlehre, Lektüre, Schreiben und Rechnen sind allen gemeinsam. Für eine höhere technische Bildung sorgen die höheren technischen Schulen; die Lehrer für dieselben werden in mit der Universität verbundenen Instituten ausgebildet. Auch im höheren Schulwesen hat Japan bedeutende Fortschritte zu verzeichnen; die Knaben treten in die Bürgerschulen erst mit dem 12. Lebensjahr, nach wenigstens zweijährigem Besuche der Elementarschule, ein und besuchen dieselbe fünf Jahre. Außer den Lehrgegenständen der Elementarschule finden wir in ihnen noch klassisch Chinesisch, zwei fremde Sprachen und Mathematik; vom vierten Schuljahre aufwärts oder sogar von dem ersten Schuljahre aufwärts können auch technische Gegenstände neben den anderen Fächern gelehrt werden. Die höheren Schulen bereiten zum Besuche der Universität vor; in ihnen wird besonderer Wert auf das Studium fremder Sprachen gelegt. Sie bauen sich auf die Bürgerschulen auf und haben einen dreijährigen Kurs; der Unterricht wird in drei verschiedenen Abteilungen erteilt. Die Ausbildung der Lehrer für Bürgerschulen, höhere Schulen und Seminar geschieht in den höheren Seminaren; mit ihnen stehen auch entsprechende Übungsschulen und ein Bildungsmuseum (Sammlungen) in Verbindung.

In verschiedenen außerdeutschen Ländern hat man besonders mit der Einführung des Moralunterrichts beachtenswerte Versuche gemacht; man kann denselben also schon einer kritischen Betrachtung unterziehen. Zuerst wurde die Idee eines gemeinsamen Moralunterrichtes in Amerika verwirklicht; Prof. F. Adler hat im Auftrag der New-Yorker Gesellschaft für ethische Kultur einen Versuch in dieser Hinsicht gemacht, der Beachtung verdient. In Amerika wird in der öffentlichen Schule kein Religionsunterricht erteilt, weil man der Ansicht ist, daß es keine gemeinsame Religion, soll wohl heißen Konfession, gibt; man hält aber einen Moralunterricht für dringend nötig und überläßt die Erklärung und Ausdeutung der letzten Gründe des Sittlichen der religiösen und philosophischen Weltanschauung. Aber, so fragt man doch, warum kann das letztere nicht auch die Schule besorgen? Gibt es in der letzteren, in der religiös-philosophischen Weltanschauung, nicht auch ein Gemeinsames, das die Schule lehren kann? Wenn das Sittliche sich im letzten Grunde von der Weltanschauung nicht trennen läßt, so darf man es auch im Unter-

richt nicht tun, zumal die uns als Lehrstoff dienende Literatur diese Trennung nicht hat. Wenn es nach Adler die Aufgabe des Moralunterrichts ist, „die Gewohnheiten zu befestigen und in klarer, leicht faßlicher Darstellung die Gesetze der Pflichten zu erklären, welche den Gewohnheiten zugrunde liegen“, so führt das doch zuletzt auch zu den Fragen, welche die religiös-philosophische Weltanschauung zu beantworten sucht; und das um so mehr, als er neben anderem Lehrstoffe auch die biblische Geschichte heranzieht. Die andern ethischen Gesellschaften außerhalb New-Yorks haben ethische Sonntagsschulen gegründet, sie haben hier reiche Erfahrungen gesammelt und diese dann veröffentlicht. Auch in England sind es die ethischen Gesellschaften gewesen, welche die Einführung des Moralunterrichts befürworten; hier aber kommt die Schule diesem Unterricht in Verbindung mit der Religion insofern entgegen, als in der Staatsschule nur ein solcher Unterricht in der Religion gestattet wird, der sich möglichst auf die gemeinsamen Bestandteile der verschiedenen Sekten beschränkt; den religiösen Gemeinschaften bleibt es überlassen, dasjenige zu lehren, was zur besonderen Überzeugung jeder religiösen Gruppe gehört. „Unsere Aufgabe als Lehrer ist es nicht, Bibel-Gymnastiker groß zu ziehen, sondern die moralische Natur zu bilden und die geistigen Kräfte zu wecken, zu lehren, was in unseren Schulen unglaublich vernachlässigt wird: führende Lebensweisheit; ist es nicht von unendlich größerer Bedeutung, daß ein Kind lerne, zwischen Recht und Unrecht zu unterscheiden, von ganzem Herzen Schönheit des Charakters und edle Sitte zu üben, alles Gemeine zu meiden, als daß es imstande ist, die Wunder im Evangelium St. Lucä fehlerlos herzuzählen?“ (Sundey bei Foerster a. a. O.). In Frankreich ist der Moralunterricht seit 1882 eingeführt; mehr als 200 Handbücher zur Erteilung desselben sind bereits daselbst erschienen, an denen namhafte Philosophen und Schulmänner gearbeitet haben. Leider aber hat man hier mit den pädagogischen Zwecken politische verbunden, wodurch der Erfolg gehemmt worden ist; er war nämlich in erster Linie bestimmt, republikanische Staatsbürger heranzubilden. Der Moralunterricht soll alle Schüler vereinen, um ihnen die allen gemeinsamen Pflichten einzuprägen; daher glaubt man alle religiösen Bestandteile von ihm ausschließen zu müssen. Allein dieser Standpunkt völliger Neutralität gegenüber der Religion ist in den Handbüchern der Moral nicht konsequent durchgeführt; denn sie enthalten auch ein Kapitel über die Pflichten gegen Gott und die religiösen Gründe der Pflicht, das allerdings in keinem logischen Zusammenhange mit dem Moralunterrichte steht. Man geht aber nicht vom konkreten Menschen aus, sondern von historischen Betrachtungen und abstrakten Sätzen; dadurch aber geht die wichtigste Einwirkung auf den Menschen verloren. Endlich hat in der Schweiz schon Pestalozzi in „Lienhard und Gertrud“ dem Moralunterricht Richtlinien gegeben, die volle Beachtung verdienen; durch alle seine Schriften zieht sich die Lehre, daß es nicht auf die Überlieferung von guten Lehren oder die Einteilung und Analyse der Pflichten, sondern vor allem auf die Fähigkeit des rechten Sehens und Beobachtens des Lebens ankommt. Auf dieser Grundlage suchen nun Prof. Foerster u. a. den Moralunterricht auszubauen und durchzuführen; sie wollen den Religionsunterricht den einzelnen religiösen Gesellschaften überlassen und der Schule dafür den Moralunterricht zuweisen.

Totenschau.

Schuldirektor a. D. **Albrecht Gaerth** (geb. 1833, gest. 1904), Volksschullehrer, später Rektor; nachdem er die Prüfung für das höhere Lehramt in den neueren Sprachen bestanden hatte, Lehrer an der höheren Mädchenschule in Memel und 1876 bis 1896 als Direktor in Insterburg. Er war ein eifriger Mitarbeiter an Dittes' „Pädagogium" und an der „Deutschen Schule", den „Neuen Bahnen", der „Allgem. deutschen Lehrerztg." usw. Als selbständige Werke gab er heraus: „Einführung in das Studium der Dichtkunst" (2 Bde.), „Die Lehrkunst. Ein Führer für junge Lehrer und Lehrerinnen an allen Gattungen von Schulen", „Erziehung und Ausbildung der Mädchen", „Prabelektianen und Balladen, sawie Gedichte und Dramen", „Friedrich Dittes in seiner Bedeutung für Mit- und Nachwelt".

Direktor **Jessen** (geb. 1826, gest. 1904) war der bedeutendste Vertreter des mittleren Fachschulwesens, gründet 1857 in Altana eine polytechnische Schule, wurde 1865 Leiter der allgemeinen Gewerbschule in Hamburg und war seit 1880 Leiter der Handwerkerschule in Berlin.

Geh. Oberregierungsrat Prafessar Dr. **Stephan Waetzaldt** in Berlin (geb. 1849 gest. 1904) studierte germanische und romanische Philologie, war Lehrer am Kadettenkorps in Berlin, Oberlehrer in Hamburg, später Direktar der Elisabethschule in Berlin: 1894 trat er in die Unterrichtsverwaltung ein, seit 1899 war er vortragender Rat im Kultusministerium. Die Fortschritte, die die Berliner Valksschule in den letzten Jahren gemacht hat, sind im Grunde ihm zu verdanken. Seine letzte Tat nach außen war sein Vortrag auf dem zweiten Kunsterziehungstage in Weimar.

K. K. Schulrat Praf. Dr. **Ferd. Maria Wendt** (geb. 1839, gest. 1904); 1865—1871 Lehrer an der Hauptschule zu Hermannstadt, studierte dann zu Leipzig, war nach bestandener Oberlehrerprüfung Oberlehrer zu Zschapau und Schneeberg, 1874 Oberlehrer an der Lehrerinnenbildungsanstalt zu Troppau, Gründer der Zeitschrift „Die Mädchenschule", Schriftleiter des Beiblatts zur Zeitschrift „Frauenverein", „Die Kinderseele", Herausgeber der bis 1886 van Praf. Strümpell besorgten „Pädagagischen Abhandlungen" aus dem van Strümpell geleiteten wissenschaftlich-pädagagischen Praktikum der Universität zu Leipzig, einer der ersten, die die Resultate der experimentellen Psychologie in die Praxis einzuführen versuchten, Verf. van „Pädagogik der Kleinkinderstube" (1870), „Die Willensbildung" (1875) „Repetitarium der Geschichte der Pädagagik" (1880), „Psychalagische Methade des Mädchenunterrichts" (1886), „Methadik des schönen Vartrags" (1886), „Die Seele des Weibes", „Eine neue Seelenlehre".

Schuldirektar a. D. Dr. **Ernst Barth**, langjähriger Varsitzender des Allgemeinen Privatschulvereins (geb. 1831, gest. 1904); studierte in Leipzig bei Drobisch, Hartenstein und Ziller. Lehrer an der Stayschen Erziehungsanstalt in Jena und zugleich Mitglied des akademisch-pädagogischen Seminars daselbst. 1861 Lehrer an der 1. Bürgerschule und 1862 Oberlehrer an der Zillerschen Übungsschule, die er mit begründen half; 1863 gründete er seine nach jetzt unter dem Namen Barthsche Realschule bestehende Privatanstalt, die einen Kindergarten, vier Elementarklassen und eine sechsklassige berechtigte Realschule umfaßt; später gründete er den Allgemeinen deutschen Privatschullehrerverein, um den er sich in langjähriger Arbeit graße Verdienste erwarb. Schriften von ihm sind: „Über den Umgang", „Des deutschen Knaben Handwerkbuch", „Die Schulwerkstatt".

B. Österreich.

Von Landesschulinspektor **Dr. Wilhelm Zenz** in Linz a. d. Donau.

I. Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

„Der erste Spatenstich ist an der Volksschule zu tun, soll der große Staatsacker für gesunde und reiche Früchte zubereitet werden. Sitzt doch in der Volksschule das zukünftige Volk, das wir stark, glücklich und zufrieden machen wollen!"

Mit diesen Worten leitet H. Drewke seine Broschüre*) ein und hat mit ihnen den Nagel auf den Kopf getroffen. Denn in der Tat, niemand wird leugnen können, daß der große Staatsacker nur dann gesunde und reiche Früchte hervorbringen kann und wird, wenn die Volksschule sich hebt, wenn sie gesund organisiert ist und energisch wirkt, wenn sie als ein Glied des Ganzen zu dessen Erhaltung und Förderung das Ihre beizutragen imstande ist und wenn die Bedingungen für eine ruhige Entfaltung der Schule vorhanden sind.

Bedauerlicherweise ist hinsichtlich dieser Fundamentalpunkte Günstiges nicht zu berichten. Infolge der gewaltigen Bewegungen auf sozialem, politischem und religiösem Gebiet kann von einer steten gedeihlichen Entfaltung des Schulwesens keine Rede sein. Die Bestrebungen der einzelnen Parteien sind durchwegs auf die Schwächung des großen Staatsackers gerichtet. Nicht die Tüchtigkeit des einzelnen im Volk wird bewertet, sondern die Unaufrichtigkeit, das Strebertum, die Macht, der Terrorismus. Als Lebensideal gilt heute, mit Unterstützung der Machthaber so rasch als möglich „vorwärts zu kommen", um die fort und fort wachsenden Bedürfnisse zu befriedigen, sich einen möglich großen Genuß durch wenig Arbeit zu sichern, zu dem größtmöglichen Einfluß zu gelangen. Als Devise gilt: Virtus post nummos! Die Spatenstiche, die einzelne Männer an der Volksschule vollführen, bringen dem großen Staatsacker insofern keinen Nutzen, als tausend andere darauf bedacht sind, Unkraut zu säen.

„Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart hängt von der Bewegungsfreiheit der Lehrer ab" (Drewke). Wird diese gelähmt, so ist die Schule nicht mehr imstande, den Forderungen der Gegenwart gerecht zu werden, das Ihre zum Kulturfortschritt beizutragen. Denn dieser ist nur dann möglich, wenn die Schule vom Kampfe der Parteien verschont bleibt, „wenn Freiheit, unbeirrte Geistesklarheit, Berufsfreude und Mannesmut in ihr eine Stätte finden". Da dies nicht

*) H. Drewke, Die natur- und kulturgemäße Schulverwaltung. 2. Auflage. Leipzig, Siegismund & Volkening.

zutrifft, sehnen sich die Tüchtigsten im Lehrstand nach dem Augenblick, in dem sie das Joch abschütteln können; ihr Scheiden aus dem Amte bedeutet aber für die Schule einen namhaften Verlust.

Je mehr der Egoismus der Parteien in der Schule sich geltend macht, desto mehr schwindet der für den Lehrberuf unumgänglich notwendige Idealismus. All das Gute, Wahre und Schöne, das nach dem Jahre 1869 auf Grund des Reichsvolksschulgesetzes durch die Schule in die Völker Österreichs getragen wurde, ist nahezu gänzlich abhanden gekommen, alles, was mühsam aufgebaut worden war, ist dem Zusammensturz nahe. Es erhebt sich demnach die Frage: Wie könnte dem völligen Zusammenbruch vorgebeugt werden? Um diese Frage beantworten zu können, ist zunächst das Verhältnis der Schule zur Familie, zur Gemeinde und zum Staat in Betracht zu ziehen.

Darüber, daß der Familie und der Schule die gegenseitige Mitwirkung obliegt, daß jeder der beiden Faktoren zuerst und zumeist seine eigene Aufgabe im vollen Maß zu erfüllen hat, ist kein Wort zu verlieren. Bedauerlicherweise aber gibt es nicht wenig Fälle, in denen Familien die Schule als eine Last ansehen, die abzuschütteln ihr stetes Streben ist. Als Vorwand gilt die Überbürdung der Jugend mit Arbeit, die als eine Art von Unrecht und von Vergewaltigung angesehen wird. Trotz aller Bestrebungen der Schulmänner und Ärzte, die auf allen hygienischen Kongressen zum Ausdruck kamen und die auf die Maßnahmen zur physischen Entwicklung abzielen, wird ein gewisser Gegensatz zwischen Familie und Schule nie ganz beseitigt werden können; die Familie betrachtet das Kind als Individuum, die Schule hingegen, die das Kind für den gesellschaftlichen Verband vorzubereiten hat, kann die Individualität des Kindes nur bis zu einem gewissen Grad gelten lassen, denn ihr Ziel ist „die soziale und individuale Erziehung im harmonischen Bund". Ein Mittel scheint geeignet, eine Verständigung zwischen Familie und Schule herzustellen; die immer häufiger werdenden Elternkonferenzen oder Elternabende bieten den Pädagogen Gelegenheit, die Eltern für die Aufgaben der Schule zu erwärmen und zu gewinnen. Je mehr es den Schulmännern gelingt, die Eltern von den ehrlichen Absichten der Schularbeit zu überzeugen, desto mehr werden die Anklagen der Eltern gegen die Schule verstummen. Hier gilt: Kleine Schritte in großen Zeiträumen führen auch zu einem Ziel!

Es ist eine ganz natürliche Sache, daß die Gemeinde, die zur Erhaltung der Schule beisteuert, auch ein Wörtlein in Schulangelegenheiten mitredet. Es wäre aber ebenso natürlich, daß die Gemeinde, die ihr Geld für die Schule opfert, auch an ihrem Gedeihen und an ihrer Vervollkommnung ein Interesse hätte. Dies trifft aber in sehr vielen Fällen nicht zu; man betrachtet die Schule als ein notwendiges Übel und ist auf sie sowie auf die Lehrer schlecht zu sprechen. Die aus den Gemeindevertretungen hervorgehenden Ortsschulräte sind zumeist Körperschaften, die der Fortentwicklung der Schule die größten Hemmnisse bereiten. Vor ihrem Klagelied bezüglich der schlechten Erwerbsverhältnisse verstummt der Einfluß der staatlichen Schulbehörden. Ja, es ist gar nicht selten, aus dem Munde mancher Ortsschulratsmitglieder den Ausspruch zu vernehmen: In der Schule werden unsere Buben und Mädchen der ihrer harrenden Feldarbeit abwendig gemacht. In dieser Richtung kann nur dann ein Wandel zum Besseren eintreten, wenn sich der staatliche Einfluß auf die Schule steigert.

Mag man noch so viele Argumente gegen die Staatsschule ins

Treffen führen, mag man noch so sehr befürchten, daß „die äußeren Maßregeln in den Vordergrund und die Personen in den Hintergrund treten würden und dem Schulwesen auch sein volkstümlicher Charakter genommen würde", kann doch nicht in Abrede gestellt werden, daß unter den dermaligen Wirrnissen nur dann Ordnung geschaffen werden könnte, wenn der Staat jenen Faktoren, die sich nur um Politik, nicht aber um Pädagogik und Ethik kümmern, die Schule entwinden würde.

Schon vor 25 Jahren wurden in Österreich Stimmen laut, die sich die reine Staatsschule wünschten und gerade in jüngster Zeit wurde wieder vielfach der Wunsch nach einer in allen Kronländern einheitlichen reinen Staatsschule geäußert. Trotzdem ich sehr wohl weiß, daß ich mit Befürwortung dieses Gedankens auf zahlreiche Gegner stoßen werde, behaupte ich doch, die Schule in Österreich könne nur auf diese Weise von den hemmenden Fesseln befreit, es könne ihr nur vom Staat der dauernde Friede gesichert werden.

II. Erziehung und Bildung im allgemeinen.

Auf diesen Gebieten sind seit Erstattung des vorjährigen Berichts einige recht erfreuliche Errungenschaften zu verzeichnen. Nicht gering ist die Zahl jener für das Wahre, Schöne und Gute begeisterten Männer und Frauen, die sich durch die ungünstigen Zeitverhältnisse nicht abschrecken lassen, in Vorträgen, Vereinen, Zeitschriften und Wanderversammlungen den Samen auszustreuen, aus dem so herrliche Früchte entstehen. Ihr Verdienst ist um so höher anzuschlagen, da man solchen Bestrebungen von bildungsfeindlicher Seite Hindernisse aller Art in den Weg legt oder mindestens zu legen sucht. Ihr Verdienst ist um so größer, als unsere Zeit der materiellen Interessen, des entfesselten Egoismus solchen Unternehmungen durchaus ungünstig ist. Viel Mut und Entschlossenheit, Opferwilligkeit und Idealismus sind erforderlich, um auszuharren in dem Kampf, der nunmehr schon geraume Zeit andauert. Doch ist der endliche Sieg zu erhoffen. Als eine Frucht vereinter Tätigkeit begeisterter Männer ist das im Entstehen begriffene „Wiener Volksheim" zu begrüßen. Dieser Verein veranstaltete am 25. September 1904 eine außerordentliche Hauptversammlung, in der der einstimmige Beschluß gefaßt wurde, mit dem Bau des „Volksheims" in der nächsten Zeit zu beginnen. Die bereits angekauften Baugründe liegen in Ottakring, fünf Minuten von der Stadtbahnstation Burggasse entfernt. Nach den vom Baurat v. Neumann entworfenen Plänen wird das Gebäude drei Stockwerke einnehmen. Im Hochparterre werden ein Lesesaal des Volksbildungsvereins, Bibliotheksräume und Klubzimmer angelegt werden. Das erste Stockwerk wird kleinere Lehrzimmer für je 40—60 Personen, das zweite Stockwerk gleichfalls kleinere Lehrsäle und die Kabinette des Volksheims enthalten. Ein großer Hörsaal wird vom zweiten in den dritten Stock hinaufreichen und für 200 Personen Raum bieten. Im dritten Stock wird dann auch die Wohnung des Sekretärs und jene des Dieners untergebracht sein. Im rückwärtigen Trakt will man einen großen amphitheatralischen Saal bauen.

Für den Bau des „Volksheims" sind nach den Mitteilungen des Universitätsdozenten Dr. Lud. Hartmann 80000 Kronen gesammelt

worden; hievon sind 20000 Kronen von Herrn Rudolf Auspitz, 50000 Kronen von Baron Rothschild und 38000 Kronen von einem ungenannten Wohltäter gespendet worden. Die Gesellschaft „Janus“ hat eine Hypothek von 200000 Kronen abgetreten. Die Baugründe kosteten 45000 Kronen; zum vollständigen Ausbau fehlen noch 65000 Kronen. Der gegenwärtige Präses des Vereins ist Universitätsprofessor Dr. Becke.

Unter dem Namen „Orbis pictus“ hat der oberösterreichische Lehrerverein ein neues Unternehmen auf dem Gebiet der Volksbildung geschaffen. Es ist den breiten Volksschichten gewidmet mit dem Zweck, praktisches Wissen und Können zu vermitteln.

Der „Orbis pictus“ wird alle Wissensgebiete in leichtfaßlichen Lektionen für Lehrlinge, Arbeiter, Gehilfen, Meister, Studierende, Familienväter behandeln. Sämtliche Wissensgebiete erscheinen auf losen Blättern, teilweise mit Bildern versehen, dargestellt. Man lernt damit Arithmetik, Astronomie, Botanik, Buchhaltung, Geographie, Geschichte, Grammatik, Gesundheitslehre, Literatur, Physik, Stenographie, Technologie, Zoologie. Ein Kuvert mit 15 Lektionen kostet 10 Heller. In jedem zweiten Monat erscheinen Fortsetzungen, insgesamt 4500 Lektionen in 300 Kuverts. Mitarbeiter dieses Unternehmens sind Professoren, Lehrer, Industrielle, Kaufleute und volkstümliche Schriftsteller.

Am 19. März 1905 fand in Wien die konstituierende Versammlung eines neuen Vereins „Freie Schule“ statt, in dem sich Männer aus allen freiheitlich gesinnten Parteien zum Kampfe für die freie Schule einigen wollen. Der Verein soll ein Bollwerk gegen die immer stärker vordrängende Reaktion sein. Der Vorsitzende, Hofrat beim Verwaltungsgerichtshof in Wien, Freiherr von Hock führte in seiner Rede aus, daß von den ursprünglichen Schulgesetzen nur wenig mehr übrig geblieben sei, daß insbesondere der niederösterreichische Landtag Schulgesetze beschlossen hat, die eine vollständige Änderung des Volksschulwesens bedeuten, so daß man die Frage aufwerfen müsse: „Ist denn wirklich in Österreich die freie Schule vogelfrei?“ Der neue Verein solle die Bestrebungen abwehren, daß eine politische Partei die religiösen Empfindungen dazu benütze, um ihre profanen Parteizwecke zu fördern. „Wir stehen mit diesem Beginnen auf dem Boden des feierlich als Staatsgrundgesetz promulgierten Rechts und darum hoffen wir, daß die Bevölkerung und mit ihr ihr die höchsten Machtträger des Staates im Geist dieses Gesetzes ausharren werden; wir hoffen, daß es uns gelingen werde, fernerhin einer Abirrung von diesem Geist vorzubeugen. Wir glauben, in diesem Kampfe Freunde und Mitstreiter zu finden, nicht nur in jenen, die der Gang der inneren Entwicklung aus dem Gedankenkreis des positiven Glaubens herausgeführt hat, sondern auch in jenen Gläubiggesinnten, die im Verein mit edeln Priestern und Prälaten meinen, daß der ärgste Feind der Religion der Klerikalismus sei. Das Jahr der Erinnerung an unseren Friedrich Schiller ist wohl geeignet, seinen Geist, den Geist der sittlichen Freiheit, wieder zu erwecken, jenen Geist, dessen Hauch wir schon seit langer Zeit im öffentlichen Leben nicht verspürt haben, und darum schließe ich — nennen Sie es meinetwegen einen Kampfruf — mit den Worten: Von dem Kampfplatz, den die Schule bedeutet, mögen fern bleiben die Domingos und die kleinen Großinquisitoren von heute!“

Gemeinderat Dr. v. Dorn schloß seine mit großem Beifall aufgenommene Rede mit den Worten: „Freie Luft, freie Schule sind Lebensbedingungen für das Volk“. Reichsratsabgeordneter Pernerstorfer hob hervor, daß in diesem Jahrhundert der größte Kampf ausgefochten

werde, den die Menschheit in geistiger Beziehung je gekämpft hat, der Kampf der Gewissensfreiheit gegen die blinde Autorität. In diesem Kampfe gebe es keine Kompromisse und keinen Friedensschluß, in diesem Kampfe gebe es nur Sieg oder Niederlage. Redner hofft, daß dann ein großer Wendepunkt in der Geschichte der Menschheit eintreten werde, daß dann zum erstenmal der Mensch beginnen werde, wirklich Mensch zu sein.

Dem Verein, dessen Zentralmeldestelle sich in Wien, XIX/I, Postgebäude, befindet, sind schon vor der Konstituierung mehr als 600 Mitglieder beigetreten.

Es läßt sich mit Zuversicht erwarten, daß den gegenwärtig herrschenden Zuständen ein Ende bereitet und durch den gesunden Sinn, durch die Intelligenz und Entschlossenheit der Bevölkerung der tödliche Bann gelöst werde, unter dem jetzt alle leiden. Es handelt sich nicht um kühle Zustimmung, sondern um treue und kräftige Mitarbeiterschaft!

Von großer Wichtigkeit auf sozialem Gebiet sind die Bestrebungen, die auf den Kinderschutz abzielen. Sie erfordern vor allem die Hingebung geeigneter Persönlichkeiten, durch die die Bewegung des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge in absehbarer Zeit einen ganz bedeutenden Aufschwung nehmen kann. Die Vorboten einer neuen Zukunft sind bereits da; der „Jugendfürsorge-Verein für Tirol", der zu Ostern 1904 gegründet wurde, ist eine Organisation, die auf diesem Gebiet eine rege Tätigkeit entfaltet. Der große Zug der Organisation kommt schon in dem Rundschreiben des Vereins zum Ausdruck; dort heißt es: „Kein praktischer Richter wird sich der Überzeugung verschließen können, daß die Einrichtung des staatlichen Vormundschaftswesens und die Mitwirkung der Gemeinde durchaus nicht hinreichend ist, die Jugendverwahrlosung wirksam einzudämmen, und daß also auf diesem Gebiet für die ergänzend hinzutretende Vereinstätigkeit ein großes Feld offen bleibt".

Der „Pestalozzi-Verein zur Förderung des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge", der sich unter dem Namen „Allgemeiner Österreichischer Pestalozzibund" im Dezember 1903 in Wien konstituiert hat, war ursprünglich als reiner Fürsorgeverein für Kinder und Jugendliche gedacht. Bei seiner Gründung plante man die Trennung der Kinderfürsorge vom Kinderrechtschutz und die Durchführung beider Aufgaben durch zwei voneinander unabhängige Vereinigungen. Verschiedene äußere Umstände bewogen den Bund, dieses ursprüngliche Projekt aufzugeben und die praktische Ausübung der Kinderfürsorge und des Kinderrechtschutzes zu vereinen. Der Bund ist bestrebt, durch Aufklärung der Öffentlichkeit in Wort und Schrift sowohl auf die Ausdehnung und Sicherung der Rechte der Minderjährigen durch die Gesetzgebung, als auch auf eine erhöhte Obsorge der staatlichen und autonomen Verwaltung für schutzbedürftige Minderjährige und insbesondere auf die Erforschung und Bekämpfung der Kriminalität der Jugendlichen hinzuwirken; ferner Vereine und Einzelpersonen, die schutzbedürftige Minderjährige in ihren durch die bestehenden Gesetze gesicherten Rechten zu schützen (Jugendrechtschutz) und an der Fürsorge für das sittliche und wirtschaftliche Wohl der Minderjährigen durch private Hilfe mitzuwirken (Jugendfürsorge) oder der Kriminalität der Jugend vorzubauen streben, zu gemeinsamer Beratung und planmäßigem Vorgehen zu vereinigen; die Bildung solcher Vereine anzuregen und zu fördern. Daß das Justiz-Ministerium volles Verständnis für die Interessen des Kinderschutzes besitzt, beweisen die an den Bund gerichteten Zuschriften. In einer der-

selben heißt es: „Die Gründung dieses Vereins und die in Aussicht gestellte tatkräftige Förderung des Kinder- und Jugendschutzes in ganz Österreich durch ihn ist freudigst zu begrüßen und erscheint insbesondere auch die beabsichtigte Vorbereitung einer Zentralisierung aller den gleichen Zweck verfolgenden übrigen Vereine als höchst verdienstlich. Dieser Bestrebung, auf die bei dem gegenwärtigen Stand der Gesetzgebung im Interesse des wirksamen Kinderschutzes wohl das größte Gewicht zu legen ist, kann nur wärmstens der beste Erfolg gewünscht werden. Von diesem Gesichtspunkt aus wird die Aufmerksamkeit auf die in letzter Zeit fast in allen Wiener Bezirken erfolgte, von den Bezirksgerichten ausgegangene Gründung von Waisenpflege-Vereinen gelenkt, da eine Kooperation der vom Pestalozzibund in Aussicht genommenen Lokalkomitees mit diesen Waisenpflege-Vereinen sehr empfehlenswert erschiene. Aber auch abgesehen von dem tunlichsten Anschluß an die erwähnten Waisenpflege-Vereine, wäre es dem Zweck sehr förderlich und würde von der Justizverwaltung dankbar begrüßt werden, wenn der Bund und dessen Zweigvereine die auf den Kinderschutz abzielende, in letzter Zeit sehr intensive Tätigkeit der Straf- und Pflegeschaftsgerichte selbst durch Mitteilung aller Quellen, in denen ein pflegeschaftsbehördliches oder sonstiges gerichtliches Einschreiten nötig ist, durch Übernahme von Kindern, die dem Verein durch die Gerichte zugewiesen werden, tatkräftig unterstützen wollten."

Seit dem kurzen Bestand ist es dem Bund gelungen, im VIII. Wiener Bezirk ein Kinderheim zu errichten, in das jedes schutzbedürftige Kind zu jeder Zeit ohne Formalitäten aufgenommen werden kann.

Die Mitgliederzahl des Vereins für Hochschulferialkurse in Salzburg ist im Jahre 1904 auf 706 gestiegen. Es fanden 621 Inskriptionen statt, 139 Immatrikulationen entfielen auf das weibliche Geschlecht.

Durch diese Zahlen wird bewiesen, welche Entlastung eine Universität in Salzburg insbesondere der überfüllten Wiener Hochschule bringen würde. Es wurden von 18 Dozenten 111 Vorlesungen gehalten. Mehr als 100 Inskriptionen hatten die Vorlesungen von F. Dahn, R. v. Wittstein und J. Ziegler zu verzeichnen. Wissenschaftliche Exkursionen wurden unter der Führung des Ingenieurs F. Platzmann (München) zum Bau der Tauernbahn, des Professors Karl Fritsch (Graz) zum Zwecke botanischer Forschungen, des Professors R. Much (Wien) behufs prähistorischer Forschungen und des Archivdirektors K. Schuster (Salzburg) zum Zwecke der siedelungskundlichen Forschungen ausgeführt.

Unter dem Titel „Der Salzburger Kulturkampf" ist im Verlag des Salzburger Hochschulvereins und in Kommission der Buchhandlung E. Höllriegl in Salzburg ein interessantes Buch erschienen, dessen Reinertrag dem Verein für wissenschaftliche Ferialkurse gewidmet ist. „Zeitgeschichtliche Geisteskämpfe aus den Jahren 1900 bis 1904, aus Blätterstimmen gesammelt und herausgegeben vom Salzburger Hochschulverein", lautet der Untertitel, und damit ist auch schon angedeutet, was das Buch bezweckt. Es sammelt die Materialien zu dem nun schon seit mehreren Jahren geführten Kampf um die freie Wissenschaft und ihre Lehre, der sich in Salzburg in der Universitätsfrage verdichtet und in den Salzburger Hochschulferialkursen seinen Ausdruck findet. Der Kampf hat begonnen, als man Salzburg für die Errichtung einer katholischen Universität erkor. Das Hirtenschreiben des österreichischen Episkopats zu gunsten dieser katholischen Universität und verschiedene Kundgebungen des Katholischen Universitätsvereins leiten das

Buch ein. Sein nächstes Kapitel beschäftigt sich mit der entschlossenen Abwehr der freiheitlich Gesinnten, die in der Gründung des Salzburger Hochschulvereins ihren Ausdruck fand. Als stärkster Mitkämpfer in diesem geistigen Kampf traten die Hochschulferialkurse ein, denen das dritte Kapitel gewidmet ist. Ein viertes beschäftigt sich mit der ultramontanen Partei in Salzburg und dem Vetorecht Österreichs im jüngsten Konklave. Eine ganze Reihe von Zwischenfällen in dem Kampf wird in einem weiteren Absatz des Buches registriert und über den Verlauf der ersten Salzburger Hochschulferialkurse im Vorjahr berichtet.

Der große geistige Kampf, dessen Mittelpunkt Salzburg geworden ist, beschränkt sich nicht auf die engen Grenzen dieses Landes; wofür hier gekämpft wird, ist eine Angelegenheit des ganzen deutschen Volkes in Österreich und aller freiheitlich Gesinnten im Staat.

Im Jahre 1903 wurden vom Bund der Deutschen in Böhmen 12 Volksbibliotheken mit 1169 Bänden neu eingerichtet; außerdem wurden 11 Bibliotheken mit 702 Bänden ergänzt. Am Ende des Jahres 1903 zählte der Bund 350 Volksbibliotheken.

Der Unterrichtsfonds des Ersten allgemeinen Beamtenvereins in Wien bezifferte sich Ende 1903 auf 635565 Kronen, die anderweitigen Studienfonds auf 242000 Kronen. Vor kurzem verlieh der Verwaltungsrat 39770 Kronen als Unterrichtsbeiträge für Kinder mittelloser Vereinsmitglieder.

Der deutsche Schulverein, der im laufenden Jahr seinen 25jährigen Bestand feiert, erhält 14 Schulen mit 26 Klassen und 37 Kindergärten mit 41 Abteilungen. An den Anstalten des Vereines wirken 68 Lehrkräfte. Für reine Schulzwecke benötigt der Verein für das Jahr 1905 insgesamt 160000 Kronen; ferner für Schulunterstützungen, Unterstützungen an Lehrer und Schulkinder, Schulbauten und deren Forderung, Ruhegehalte, Ortsgruppen- und Verwaltungsauslagen, zusammen 313000 Kronen, somit ein Gesamterfordernis von 473000 Kronen.

Dagegen unterhält der „Tschechische Schulverein“ 4 Mittelschulen mit 1097 Schülern, 50 Volksschulen (davon 39 mit Öffentlichkeitsrecht) mit 6868 Schülern und 47 Kindergärten mit 4202 Kindern. Er verausgabte im abgelaufenen Jahr 1904 allein 663081 Kronen, die bis auf 48992 Kronen aus dem Jahresertrãgnis gedeckt wurden. Für das Jahr 1905 aber präliminiert er ein Gesamterfordernis von 775000 Kronen, daher um 302000 Kronen mehr als der „Deutsche Schulverein“ in seinem 25. Bestandsjahre.

Dem I. Bericht des Österreichischen Schulmuseums in Wien ist zu entnehmen: Ohne Rücksicht auf alle Schwierigkeiten, die sich den Bestrebungen entgegenstellten, steuerte die Gesellschaft zur Gründung und Erhaltung eines österreichischen Schulmuseums unentwegt dem Ziel zu, das sie sich gesteckt hat. Hiebei ist zu bemerken, daß Österreich keineswegs die Priorität des Gedankens der Gründung eines Schulmuseums an und für sich in Anspruch nehmen kann. Immerhin muß aber jedermann zugeben, daß die Gesellschaft keinen Augenblick zögerte, in Österreich in möglichst kurzer Zeit ein solches Institut zu schaffen. Im Jahre 1862 fand in Wien eine Ausstellung von Unterrichts- und Schulgegenständen statt; hiemit ward das Interesse für das Wohl des Unterrichtswesens in unserem Staate dokumentiert. Diese Ausstellung kam und ging, sie war eine Eintagsfliege. Kaum daß man sie gesehen, ward sie auch schon vergessen. Dasselbe Schicksal hatte zwölf Jahre später eine über Ver-

anlassung des Unterrichtsministeriums veranstaltete permanente Unterrichtsausstellung. Mag sein, daß damals das richtige Interesse für ein solch wichtiges Institut noch mangelte, oder daß die beteiligten Faktoren nicht den Blick für die Tragweite und die Bedeutung eines solchen Unternehmens hatten; kurz gesagt, der erhoffte Nutzen blieb aus.

In der zweiten Hälfte des Jahres 1899 ging man daran, das gegründete Österreichische Schulmuseum in geeigneten Räumlichkeiten unterzubringen. Die Gesellschaft bezweckt die Erhaltung des Schulmuseums in Verbindung mit einer Zentralbibliothek in Wien, um a) ein möglich klares und anschauliches Bild des österreichischen Erziehungs- und Unterrichtswesens in den einzelnen Ländern Zisleithaniens von den ältesten Zeiten bis auf unsere Tage zu liefern und die besten Schuleinrichtungen des In- und Auslandes in Musterform vorzuführen; b) durch eine permanente Ausstellung Schüler, Lehramtszöglinge, Eltern und andre an Schul- und Erziehungsfragen Beteiligte mit den zweckentsprechenden Schulgeräten und Lehrmitteln sowie mit allen pädagogischen Schriften bekannt zu machen; c) Erfindern, Fabrikanten und Verlegern die sofortige Ausstellung ihrer neuesten Erzeugnisse zu ermöglichen und so die Lehrerschaft rasch von dem Vorhandensein neuer Lehrmittel in Kenntnis zu setzen; d) seltene, kostspielige Lehrmittel, die nicht leicht für die Schulen angeschafft werden können, Schülern und Lehrern wie auch dem Publikum zur Anschauung zu bieten; e) Anregung zu neuen Ideen und Arbeiten zu geben und die Fortentwicklung des österreichischen Erziehungs- und Unterrichtswesens nachhaltig zu fördern; f) durch eine reichhaltige, außer einem Archiv für Schulgesetzgebung, Schulgeschichte und Schulstatistik alle Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens umfassende Bibliothek dem Streben der Lehrerschaft nach allgemeiner und fachwissenschaftlicher Ausbildung in entsprechender Weise Rechnung zu tragen; g) durch einschlägige Vorträge und Demonstrationen auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens belehrend und fortbildend zu wirken. Entsprechend den Hauptrichtungen der Pädagogik umfaßt das Schulmuseum folgende Gruppen und Abteilungen: I. Allgemeine Pädagogik mit den Abteilungen: Pädagogisches Kabinett, Krippe und Kindergartenwesen, Schulbau, Schuleinrichtung, Musterschulzimmer, Turnen und Jugendspiel, Handfertigkeitsunterricht. II. Unterricht mit den Abteilungen: Volks- und Bürgerschulen, Mittelschulen, Fachschulen; germanistisches und archäologisches Kabinett, kleine Sternwarte, Kabinett für österreichische Volks- und Heimatkunde. III. Heilpädagogik und Anstaltserziehung mit den Abteilungen: Blindenunterricht, Taubstummenunterricht, Erziehung Schwachsinniger, Stotternder und Verwahrloster, Waisenhäuser und andre Humanitätsanstalten.

Bis jetzt wurden folgende Abteilungen errichtet: Religion, Erziehung im vorschulpflichtigen Alter, Sprach- und Anschauungsunterricht, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie, Rechnen, Geometrie und Geometrisches Zeichnen, Zeichnen, Weibliche Handarbeiten, Schulhausbau, Schulgesundheitspflege, die Bibliothek mit einem Lesesaal, Handfertigkeitsunterricht, Blindenunterricht, Taubstummenunterricht, Erziehung Schwachsinniger, Stotternder und Verwahrloster.

Der Besuch des Schulmuseums und die Benutzung der Bibliothek ist unentgeltlich.

Hoffentlich gelingt es, das Schulmuseum bald in Räume unterzubringen, die geeignet sind, allen Gruppen Platz zur weitgehendsten Entwicklung zu bieten, die aber zugleich ein dauerndes Heim für ein Institut bedeuten, das nur zum Wohl der Jugend geschaffen wurde.

Einen bedeutenden Fortschritt, sowohl in der Ausgestaltung im Innern als in der Erweiterung des Wirkungskreises nach außen hin brachte der Lehrmittel-Zentrale in Wien, I, Werdertorgasse 6, das Jahr 1904. Sichtbar rückt die Gesellschaft ihrem Endziel nahe, das im Jahresbericht (1901) mit den Worten gekennzeichnet wurde: „Nicht ein fliegendes Gebäude ohne innere Dauerhaftigkeit gilt es aufzurichten, sondern einen Bau für die lange Zukunft berechnet, eine pädagogische Hochburg, von der aus die Fortschritte der Erziehungswissenschaft auf allen Gebieten und in allen Ländern beobachtet und dem Vaterland dienstbar gemacht werden. Die Lehrmittelzentrale muß nicht allein ein allen Lehrern gemeinsames Arbeitsfeld werden; wir streben danach, alle Kräfte, die berufen sind, an der Erziehung des Volkes mitzuarbeiten, — auch den Künstler und den Schriftsteller — zur Mitarbeit an diesem Unternehmen zu gewinnen und in allen Gesellschaftskreisen das Interesse an der Frage: ‚Wie erziehen wir unsere Kinder?‘ zu erregen und zu mehren."

Es ist eine vielbeklagte Tatsache, daß die notwendige Fühlungnahme zwischen Schule und Industrie fehlt und daher manche Lehrmittel in der Form, wie sie in den Handel gelangen, für den praktischen Gebrauch wenig tauglich sind und anderseits die oft wertvollen Ergebnisse der Arbeit praktischer Schulmänner auf diesem Gebiet nicht zur Geltung gelangen, weil diese keinen Weg finden, das Geschaffene der Allgemeinheit nutzbar zu machen. Dieses Zwischenglied zu bilden, ist die Lehrmittelzentrale berufen. Die von der Gesellschaft veranstalteten Preisausschreiben, die Herstellung von Lehrmitteln im eigenen Wirkungskreis und die Einflußnahme auf jene gewerbsmäßigen Erzeuger, mit denen die Lehrmittelzentrale in Verbindung steht, sind die Mittel, die die Gesellschaft anwendet. Eine permanente Ausstellung von Mustern der besten Lehrmittel zu schaffen, ist auf das Arbeitsprogramm des Jahres 1905 gesetzt. Die besten, für den Unterricht geeignetsten Anschauungsmittel, neuartige Lehrmittel und Präparationsmethoden, Vereinfachung in der Konstruktion der Lehrmittel sollen jedermann zur Besichtigung zugänglich gemacht werden.

Mit Beginn des Jahres 1905 wurden Führungen in Kunstinstitute, in Galerien und Ateliers unter fachmännischer Leitung veranstaltet, desgleichen auch Exkursionen in industrielle Betriebe.

Um die Tierschutzbestrebungen in der Schule zu fördern, hat sich die Gesellschaft mit den Schulbehörden in Verbindung gesetzt. Für die Schülerbibliotheken österreichischer Schulen stellte die Gruppe „Tierschutz" 47000 Flugschriften und 17700 Broschüren und Jugendschriften kostenlos bei. Die weitaus größte Zahl dieser Schriften wurde der Lehrmittelzentrale gespendet vom Deutschen Lehrertierschutzverein in Berlin und vom Bund der Vogelfreunde in Graz.

Mit diesen Arbeiten ist aber die Tätigkeit der Gesellschaft noch nicht erschöpft. Vielmehr durfte, um ein Ganzes zu schaffen, eine Reihe weiterer Erziehungsfragen nicht aus dem Auge gelassen werden. Die Gesellschaft nahm dazu Stellung, indem sie durch Errichtung eigener Abteilungen oder Ortsgruppen eine praktische Lösung anstrebte oder durch Veröffentlichungen in ihrem Organ oder in anderen Fachblättern sie vorbereitete. So ist die Aufgabe einer Ortsgruppe in Wien, eine allgemeinere Einführung des Skioptikons in die Schulen anzubahnen. Die Vorträge für die Eltern fanden als „Elternabende" statt, ebenso die Lehrlingsvorträge; angeschlossen werden regelmäßige Vorträge über Kunstgeschichte, für Lehrer und Eltern bestimmt.

Für die vaterländische Literatur und Kunst, soweit sie in der Jugend-

lektüre Ausdruck findet, einzutreten und Eltern und Lehrern Aufschluß über die besten Jugendschriften zu geben, ist die Aufgabe der „Österreichischen Jugendschriften-Rundschau", deren erste Nummer im November 1904 erschienen ist. In dem Organ der Gesellschaft, den „Periodischen Blättern für Realienunterricht und Lehrmittelwesen" sind Abhandlungen erschienen, die Themen besprechen, die für Bildung und Erziehung von namhaftem Wert sind, so z. B. „Kunst und Schule", „Telephon und Mikrophon", „Pflanzenschutz, Tierschutz und Menschenschutz". Auch an verschiedenen Ausstellungen hat sich die Lehrmittelzentrale beteiligt, so an der internationalen Ausstellung „Die Kinderwelt" in Petersburg, wofür ihr die „Große goldene Medaille" zuerkannt wurde. Hiemit ist der Bericht über die wesentlichen Arbeiten der Lehrmittelzentrale im abgelaufenen Jahre erschöpft. Zu wünschen bleibt, daß diese im Interesse der Bildung und Erziehung wirkende Unternehmung immer mehr Förderer gewinne.

Besondere Bestrebungen auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung im allgemeinen sind auch in **Böhmen** zu verzeichnen. Ausgehend von der Grundanschauung, daß die Bildung und Erziehung das Prinzip alles Lebens bilden, scheut man kein materielles Opfer, diese Kulturmächte nach jeder Richtung zu fördern und der Zukunft die Wege zu bahnen.

Dr. **Fiedler** veröffentlichte in der „**Politik**" einen Aufsatz über die Landesfinanzen und Schullasten in **Böhmen**. Nach dessen Ausführungen gehören die Ausgaben für **Bildungszwecke** zu jenen, die sowohl die größten Summen als auch das rascheste Steigen aufweisen. Sie betrugen:

1862	0,330 Mill. K,	das sind	9,9 v. H.	der Gesamtausgaben
1870	0,608 „ „	„ „	13,0 „ „	„
1880	6,714 „ „	„ „	45,8 „ „	„
1890	13,516 „ „	„ „	56,2 „ „	„
1900	22,168 „ „	„ „	51,6 „ „	„
1902	27,69 „ „	„ „	55,4 „ „	„
1903	34,736 „ „	„ „	64,3 „ „	„
1904	39,222 „ „	„ „	56,8 „ „	„

Den überwiegendsten Teil dieser Auslagen nimmt für sich das Volksschulwesen in Anspruch. Es waren in den genannten Summen für das Volksschulwesen folgende Beträge enthalten:

1902	26,380 Mill. K,	das sind	52,7 v. H.	der Gesamtausgaben
1903	33,470 „ „	„ „	61,9 „ „	„
1904	38,145 „ „	„ „	55 „ „	„

Den Ausgaben, zu denen noch die Beträge für die Tilgung und Verzinsung der Landesschulden hinzuzurechnen wären, steht nach dem Voranschlag pro 1904 folgende Bedeckung gegenüber:

Besondere Einkünfte	2,927 Mill. K.
Biersteuer	12,000 „ „
Staatliche Überweisungen	5,052 „ „
Andere Einnahmen	1,719 „ „
	21,698 Mill. K.

unbedeckt bleiben 47,620 Mill. K.

Nach dem Jahresbericht des **Landesschulrats für Böhmen** bestanden im Schuljahr 1903—1904 5264 öffentliche allgemeine **Volksschulen**

und 501 öffentliche Bürgerschulen. Deutsche Unterrichtssprache bestand an 2217 Volksschulen und an 200 Bürgerschulen. Halbtagsunterricht war nur an 67 Volksschulen eingeführt. Die Gesamtzahl der Klassen an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache betrug 7423 (6709 an Volksschulen) und 11044 an tschechischen Schulen (9939 an Volksschulen). Der Zuwachs an öffentlichen Schulen betrug im Schuljahr 1903—1904 52 (18 deutsche und 34 tschechische), der Zuwachs an Klassen 374 (142 deutsche und 232 tschechische). Seit Beginn des Schuljahrs 1898—1899 sind in Böhmen 569 neue Schulgebäude errichtet worden. Die Zahl der Privat-Volksschulen betrug 223 (180 mit Öffentlichkeitsrecht, 43 ohne dieses); von diesen waren 41 für die katholische, 55 für die evangelische und 28 für die mosaische Konfession bestimmt.

Die statistische Abteilung des Wiener Magistrats veröffentlicht in einem Monatsbericht zwei Tabellen über die Entwickelung des Wiener Volksschulwesens in den letzten 32 Jahren. Aus ihnen ist zu entnehmen, daß jenes im Rückgang begriffen ist.

Während im Jahre 1876 auf jede Klasse durchschnittlich 62 Schüler entfielen, kamen am 1. Oktober 1896 nur 51,1 Kinder auf die Klasse, am 1. Oktober 1904 hingegen 51,5 Kinder.

Die Wiener Schulen hatten am 1. Oktober des

Jahres	Schüler	Klassen	In einer Klasse Schüler
1876	56873	917	62
1880	66856	1138	58,8
1885	79088	1412	55,9
1890	86803	1661	52,2
1891	156232	2858	54,6
1895	188773	3255	51,8
1896	170110	3328	51,1
1897	173212	3413	50,7
1898	176734	3456	51,1
1900	185072	3597	51,4
1904	204515	3965	51,5

Von 1876 bis 1890 sank die Schülerzahl einer Klasse von 62 auf 52,2; das Steigen im Jahre 1891 erklärt sich aus der Vereinigung Wiens mit den Vororten, die der Gemeinde sozusagen plötzlich 60000 Schüler — ohne den entsprechenden Zuwachs an Klassen — zuführte, das Schulwesen in den Vororten war eben hinter jenem von Wien zurückgeblieben.

Die Verhältnisse besserten sich bis 1897 stetig und gestalteten sich in diesem Jahre (mit 50,7 per Klasse) am günstigsten. Vom Jahre 1898 angefangen ist wieder ein Rückgang in der Entwickelung des Schulwesens zu bemerken. Sollten heute die Schulklassen in Wien auf gleichem Niveau mit jenen des Jahres 1897 stehen, so hätten in den letzten sieben Jahren 70 neue Klassen eröffnet werden müssen; analog der fortschreitenden Vervollkommnung der Schulen in den Jahren 1876—1897 müßte die Schülerzahl einer Klasse auf 46 gesunken sein. Wien müßte heute 4416 Klassen zählen, somit um 481 mehr, als es tatsächlich besitzt. Auch mit der Durchschnittszahl 46 hätte Wien noch nicht das Ideal erreicht; so z. B. rechnet Leipzig für eine Klasse durchschnittlich 35 Kinder und in Dänemark ist dies die gewöhnliche Zahl der Klassenbesetzung.

Ein Rückgang im Volksschulwesen ist übrigens nicht nur in Wien, sondern in ganz Niederösterreich zu konstatieren.

Da kommt zunächst der teils durch den eingetretenen Lehrermangel, teils aus Ersparungsrücksichten fort und fort zunehmende Halbtagsunterricht, der größte Schädling auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts, in Betracht. Ein großer Teil der Landbevölkerung ist für die allgemeine Einführung des Halbtagsunterrichts begeistert und erklärt ihn als eine Notwendigkeit, einerseits deshalb, weil die Kinder oft stundenweit von der Schule entfernt wohnen, ermüdet und ohne genügende Nahrung in der Schule anlangen, anderseits aber, weil den Bauern „so viel Bildung" nicht zuträglich ist. „Da geht uns ja ka Madel mehr zur Kuh", sagte Abgeordneter Höher im niederösterreichischen Landtag, „die Kinder brauchen nicht die Zuflüsse des Mississipa und den Breitegrad des Chimbarassa zu kennen". Nach einer in der Österreichischen Schulzeitung veröffentlichten Zusammenstellung gibt es in Niederösterreich derzeit mehr als 100 unbesetzte Lehrstellen. Mehr als 100 Klassen haben des Lehrermangels wegen Halbtagsunterricht und etwa 100 Klassen wurden zusammengezogen. Seit dem 1. November 1903 haben 35 Lehrkräfte das Land verlassen.

Auf dem Gebiet der Fürsorge für Schwachsinnige und Nichtvollsinnige ist manche Errungenschaft zu verzeichnen. Am 12. März 1904 hielt Oberlehrer Hans Schiener im Österreichischen Schulmuseum in Wien einen Vortrag über „Fürsorge für Schwachsinnige". Die „pädagogische Korrespondenz Bergmann" berichtet hierüber: „Im allgemeinen läßt sich annehmen, daß in Österreich auf 10000 Personen 15—20 wirklich Schwachsinnige — die Schwachbefähigten nicht eingerechnet — kommen. In Wien besuchen nur 150 schwachsinnige Kinder eigene Schulen; alle andern sind in Volksschulen verteilt oder genießen gar keinen Unterricht. Im Deutschen Reich bestehen für schwachsinnige Kinder bereits 60 Anstalten und 140 Hilfsschulen mit 17000 Kindern. In Berlin werden mehr als 1000 schwachsinnige Kinder in 95 Klassen unterrichtet, in Hamburg gibt es bereits 26 Klassen mit 683 schwachsinnigen Kindern. In ganz Österreich befinden sich 805 schwachsinnige Kinder in eigenen Anstalten, davon werden 407 bloß verpflegt, 398 erhalten auch Unterricht. In Hamburg allein werden somit um 285 Kinder (ihrem Leiden entsprechend) mehr unterrichtet als in ganz Österreich.

Nur 70 Proz. der aus den österreichischen Hilfsschulen entlassenen Schüler sind imstande, einen Beruf zu ergreifen und sich selbst ihr Brot zu verdienen. Manche dieser Armen führen heute ein trauriges Dasein in Familien, andere in Irren-, Armen- und Krankenhäusern. In Wien hat sich jüngst der Verein „Fürsorge für Schwachsinnige" gebildet, dessen Wirksamkeit allseitige Unterstützung verdient. Die Eltern finden in der Auskunftstelle (Wien, XVIII. Anastasius Grün-Gasse) Rat und Hilfe. Der Referent hofft, daß das Unterrichtsministerium ein Gesetz schaffe, durch das für den Unterricht und die Erziehung schwachsinniger Kinder ausreichend gesorgt werde." Über Anregung des Kaiserlichen Rats J. Hinterwaldner (Bezirksschulinspektor) hat der Wiener Bezirksschulrat schon vor einigen Jahren ein Verzeichnis der in Wien lebenden schulpflichtigen schwachsinnigen Kinder aufgenommen und die Errichtung von Externaten für schulpflichtige taubstumme, blinde und schwachsinnige Kinder durchgeführt. Diese Externate, in denen diese nur während bestimmter Tagesstunden Unterricht, unter Umständen auch teilweise Verköstigung erhalten, waren die ersten in Österreich. Das Land Niederösterreich erhält gegenwärtig die Pflege- und Beschäftigungsanstalt für

500 schwachsinnige Kinder in Kierling-Gugging. Außerdem bestehen noch für solche Kinder die Stephanie-Stiftung in Biedermannsdorf, die Erziehungsanstalt für geistig abnorme Kinder in Wien, XIX. Langackergasse 12, die Privat-Erziehungsanstalt für schwachbefähigte Kinder in Wien, XIII. Auhofstraße 222 und die von der Lehrerin Rosa Goldhammer gegründete Notabteilung für schwachsinnige Kinder an der Mädchenvolksschule in Wien, II. Leopoldgasse 3. Für die Taubstummenschulen Wiens sorgte nebst der Gemeinde der „Unterstützungsverein für mittellose taubstumme Kinder".

Eine neue Taubstummen-Anstalt wurde am 24. Oktober 1904 in Wiener-Neustadt eröffnet. Diese Landesanstalt zählt gegenwärtig 70 Zöglinge, doch können 100—120 taubstumme Kinder Aufnahme finden. Der Kostenaufwand betrug 360000 Kronen.

An die Knabenvolksschule St. Andrä in Graz wurde mit Beginn des Schuljahres 1901/1902 eine Klasse für den Unterricht schwachbefähigter Kinder angegliedert und in den folgenden Schuljahren je eine aufsteigende Klasse hinzugefügt; gegenwärtig umfaßt diese Hilfsschule vier Klassen.

Jeder Klassenlehrer führt ein „Tagebuch", das die Beobachtungsunterlage aller Maßregeln bilden soll, die beim Ausbau der Einrichtung getroffen werden müssen.

Der Schularzt übt eine sehr ersprießliche Tätigkeit in der Weise aus, daß er nach je vierzehn Tagen regelmäßig die Hilfsschule besucht, die Kinder untersucht, ärztlichen Rat erteilt und Erhebungen vornimmt.

III. Schulorganisation.

Gegenwärtig bestehen in ganz Österreich 14 Fortbildungskurse (4. Klassen) an Bürgerschulen für Knaben und 5 Kurse für Mädchen. Die geringste Schülerzahl beträgt bei den Knaben 12, die höchste 51, bei den Mädchen 12, bezw. 35. Die Erhaltungskosten schwanken zwischen 1100 und 4700 Kronen. Die Bedeckung erfolgt in den meisten Fällen entweder ausschließlich durch die Gemeinde oder mit Unterstützung von Vereinen und Wohltätern, bezw. durch Unterstützungen des Ministeriums. In Salzburg trägt der Landesschulfonds die Kosten. Schulgeld heben 8 Gemeinden ein, es beträgt für einen Schüler jährlich 10—100 Kronen.

Ohne Aussicht auf Erfolg, 4. Klassen an Bürgerschulen zu erhalten, bemühten sich St. Pölten, Amstetten, Mistelbach, Scheibbs, Bruck a. d. Mur, Trebitsch, Dux, Rumburg und Wien.

Als Ursachen der Nichterrichtung werden angeführt: Gegnerschaft des Landesausschusses, Mangel an Räumlichkeiten, Überbürdung der Lehrkräfte an den Bürgerschulen. Nicht unerwähnt kann bleiben, daß die Absicht des Bürgervereins in einem Wiener Bezirk, eine 4. Klasse zu errichten, an dem Widerstand der maßgebenden Persönlichkeiten im Rathaus scheiterte. Man sprach die Befürchtung aus, die Sozialdemokraten würden für jeden Bezirk eine 4. Bürgerschulklasse verlangen, falls die fragliche bewilligt werden würde. Der Katholische Schulverein errichtete an seiner Privat-Bürgerschule in Währing im September 1904 eine 4. Klasse; sie ist somit die einzige in Wien bestehende.

Bürgerschule	Knaben	Mädchen	Eröffnung	Schüler im 1. Jahr	Schüler im 2. Jahr	Schüler a. d. Umgebung	Besoldg. d. L. Kosten	Deckung der Auslagen
1. Wiener Neustadt .	1	—	04	20	—	10	2800 K	Stadtgemeinde
2. Liesing	1	—	04	43	—	30	2720 „	„
3. Stadt Salzburg .	1	—	04	22	—	—	3100 „	die Stadt sorgt f. d. sachl. Erfordernisse; der Landesschulfonds zahlt die Gehalte. Einschreibgeb. 4 K, Schulgeld 20 K — halbe u. gz. Befreiungen.
4. Franz Josefs Quai Salzburg	—	1	04	15	—	—	2800 „	
5. Griesgasse Brünn	1	—	03	31	40	5,3	?	Stadtgemeinde
6. Kronpr. Rud. B Mähr. Neustadt .	—	1	04	16	—	1	1200 „	„
7. Klagenfurt . . .	—	1	03	12	35	—,2	1100 „	Schulgeld 10 K monatlich, d. Land besorgt d. sachl. Erf. Gemeinde 200 K
8. Gurkfeld	1	—	03	12	18	—	2400 „	Stiftung d. Frau Horischevar
9. Aussig	1	—	03	48	41	15,14	3800 „	Schulg. 50 K, Ministerium 1000 K, alles andere die Stadtgemeinde
10. Friedland	1	—	03	51	23	4,6	3320 „	Schulgeld 20 K, Realschulstiftung Stadtgemeinde
11. Trebnitz	1	—	03	14	12	8,7	2690 „	Schulerhaltungsverein Minist. 400 K
12. Saaz	1	—	04	20	—	6	3300 „	Schulg. 50 K Stadtgemd.
13. Saaz	—	1	04	17	—	—	3000 „	Staat, Bezirksvertr. Gemeinde, Schulgeld
14. Karlsbad	1	—	04	20	—	—	4700 „	Stadtgemeinde
15. Winterberg . . .	1	—	04	23	—	16	3200 „	Staatsunterst. in Aussicht gest. Gemeinde
16. Morchenstern . .	1	—	04	21	—	16	3380 „	Schulg. 40 K Gemeinde
17. Liebenau	1	—	04	18	—	8	2900 „	Stadtgem. u. Sparkasse
18. Brüx	1	—	04	37	—	17	3200 „	Stadtgemeinde
19. Brüx	—	1	04	25	—	3	2800 „	„

Für die IV. Klasse der Bürgerschulen in Kaaden und Karlsbad hat das Unterrichtsministerium für das Schuljahr 1904—1905 Unterstützungen von je 2000 Kronen zugesichert.

Die IV. Bürgerschulklasse in Böhmen war durch die obligatorische Einführung des Unterrichts in der französischen Sprache gefährdet. Eine Ministerialverordnung bestimmt nun, daß IV. Bürgerschulklassen auch ohne einen solchen Unterricht errichtet werden können. Es wird gestattet, daß vorläufig der Unterricht im Französischen erst in der IV. Klasse elementar beginne. Wohl beharrt das Kriegsministerium auf der Forderung, daß nur jene Bürgerschüler in die Kadettenschulen aufgenommen werden, die in allen vier Klassen der Bürgerschule Unterricht im Französischen und einen Unterricht in der Algebra im Ausmaß des Lehrplans für die unteren vier Klassen der Mittelschule genossen haben.

Recht kläglich sind die Schulverhältnisse in Krain bestellt. Die Slowenen, die so heiß nach einer slowenischen Universität in Laibach begehren, besitzen keine einzige öffentliche Bürgerschule. Die überwiegende Mehrzahl der slowenischen Schulen hat Halbtagsunterricht. Mehr als 10 Proz. der Schulen Krains sind Notschulen und 5 Proz. Exkurrendoschulen.

An die Stelle der in Wien bisher bestandenen Mädchen-Fortbildungsschulen traten Lehrmädchenschulen. Die Gewerbeschulkommission erklärte, sie habe nur für Lehrmädchen zu sorgen und die Fortbildung von Mädchen, die kein Gewerbe lernen wollen, sei nicht ihre Sache. Die 11 Fortbildungsschulen waren im Schuljahr 1902—1903

von 2997 Mädchen besucht; davon waren nur 1188 Lehrmädchen (39 Proz.).

Die von den Tschechen verlangten Wiener Schulen wurden nicht bewilligt. Der Unterrichtsminister erklärte, daß die Ansiedelung kleiner Minderheiten von Angehörigen anderer Stämme nicht die Behauptung rechtfertige, daß diese Stämme in Niederösterreich wohnen, es sei durch die Verweigerung der geforderten Schulen der Artikel 19 des Gesetzes also nicht verletzt worden. In diesem Sinne hat nunmehr auch der Verwaltungsgerichtshof entschieden.

Nach der „Selské listy" beten in den Matizeschulen im Böhmerwald die tschechischen Kinder nach dem Unterricht folgendes Gebet: „Allmächtiger Gott! Wir danken dir herzlichst für die Gnade, daß du uns von teueren tschechischen Eltern geboren werden ließest und daß du uns ein so schönes, reiches und herrliches Vaterland geschenkt hast. Wir bitten dich inständig, erleuchte unseren Verstand und entfache in unseren Herzen eine mächtige Liebe zu unserem teueren tschechischen Vaterland und zum geliebten tschechischen Volk, auf daß wir nach Ausbildung unseres Verstandes und Herzens tüchtige Mitglieder unseres Volkes und unserer Kirche werden".

In deutschen Schulen gibt es bisher leider noch kein ähnliches Schulgebet. Es entsteht übrigens die Frage: Ist die Kirche, deren tüchtige Mitglieder die tschechischen Kinder werden sollen, jene, für die der tschechische Patriot Johann Huß gestorben ist, oder jene Kirche, welche die Lehren dieses Ketzers verworfen hat?

In der Schuldebatte des Kärntner Landtages verlangten zwei Abgeordnete eine Verkürzung der Schulpflicht. Landesschulinspektor Palla erwiderte unter anderem, daß auch er für die siebenjährige Schulpflicht sei, nur dürfe man den Kindern nicht das letzte, sondern das erste Schuljahr nehmen. Das „Kärntner Schulblatt" bemerkt hiezu: Mit diesen Worten hat der Redner dem Herzenswunsch der Lehrerschaft Ausdruck gegeben. Sechsjährige Kinder unserer heutigen Generation sind für den Schulbesuch nicht reif, weder in körperlicher noch in geistiger Beziehung.

In einer der letzten Sitzungen des Stadtverordnetenkollegiums in Prag im Jahre 1904 wurde die Errichtung von neuen Schularztestellen in Prag beschlossen. Die Bezüge eines Schularztes wurden mit jährlichen 1000 Kronen festgesetzt. Dagegen in Wien? Dort machte der Bürgermeister den Witz: „Wenn wir einmal Schulärzte haben, dann gehen uns nur noch Schulhebammen ab!"

Um die Bedeutung der zahnärztlichen Pflege von Seite der Schule zu demonstrieren, hat der Direktor des Erzherzog Rainer-Gymnasiums in Wien auf eigene Initiative eine zahnärztliche Untersuchung der Schüler des gesamten Gymnasiums veranstaltet. Die erste Untersuchung wurde schon im Vorjahr vorgenommen. Die Schüler fanden sich in Abteilungen unter Führung des Klassenvorstandes beim Zahnarzt ein, wurden untersucht und die, deren Zähne krank befunden, für einen der nächsten Tage zur Behandlung bestimmt. Die Resultate, die sich bei der diesjährigen Untersuchung ergaben, sind sowohl für die Eltern wichtig als auch geeignet, die Forderung nach Anstellung von Schulärzten zu unterstützen. Während nämlich im Vorjahr nur 6 Proz. aller Schüler vollkommen gesunde Zähne hatten, sind dieses Mal 25 Proz. der Untersuchten als zahngesund zu verzeichnen.

Der Verein abstinenter Lehrer und Lehrerinnen Österreichs (Wien, XVIII., Theresiengasse 15) hat es im abgelaufenen Jahr als eine Hauptaufgabe betrachtet, die Lehrerschaft für die Bekämpfung des Alkoholismus zu gewinnen. Der Verein gab ein Flugblatt aus, das, beginnend mit den Worten: „Alkohol ist Gift", die Gefahren des Alkoholgenusses darlegt, einige Aussprüche hervorragender Männer über den Alkohol, einen kurzen Auszug aus den Statuten und ein Verzeichnis empfehlenswerter alkoholgegnerischer Schriften enthält. Diese Flugschrift wird von der Vereinsleitung unentgeltlich abgegeben. In den Vereinsversammlungen wurden folgende Themen besprochen: „Gasthausreform", „Alkohol und Tuberkulose", „Alkohol und Milch", „Landerziehungsheime".

Das Flugblatt „Gebt den Kindern keinen Alkohol!" von Professor Kassowitz wurde in vielen tausend Exemplaren ausgegeben, an sämtlichen Volks- und Bürgerschulen Wiens verteilt.

Durch schulbehördliche Erlässe wurde 1904 der Alkoholgenuß auf Schülerausflügen in Steiermark und in Wien untersagt, in Böhmen auf Ausnahmefälle beschränkt. Das von diesem Verein herausgegebene, von Dr. M. Kassowitz verfaßte Flugblatt „Gebt den Kindern keinen Alkohol!" wurde im November 1904 an 50000 Wiener Schulkinder und vor kurzer Zeit an 19000 Kinder des Aussiger Schulbezirkes (Böhmen) verteilt. Hiemit ist ein Weg gewiesen, der sich im Dienste des Kampfes gegen den Alkoholismus sehr bewähren wird und der von allen Lehrkräften, die es mit dem Erziehungswerk ernst meinen, betreten werden sollte.

Nach einem Ausweis des Wiener Stadtphysikats stellt die schulpflichtige Jugend in Wien das geringste Kontingent zu den Sterbefällen. Im Jahre 1900 starben in Wien 34303 Personen; davon standen im 1. Lebensjahr 10084 = 29,7 Proz., im 2. bis 6. Lebensjahr 3800 = 11 Proz., im 7. bis 14. Lebensjahr 720 = 2,09 Proz., im 15. bis 24. Lebensjahr 1965 = 5,7 Proz., im 25. bis 30. Lebensjahr 1649 = 4,8 Proz., im 31. bis 40. Lebensjahr 2578 = 7,5 Proz. Was die Sterblichkeit an Tuberkulose betrifft, betrug sie durchschnittlich in dem Dezennium 1890—1900 etwa 5 ‰ der Gesamtbevölkerung; nach dem Alter entfallen: auf das 1. Lebensjahr 9,3 ‰, auf das Alter von 2 bis 5 Jahren 6,3 ‰ und auf das schulpflichtige Alter 3,4 ‰.

IV. Lehrerverhältnisse.

Nach dem Gesetz vom 25. Dezember 1904 werden die definitiv angestellten Lehrpersonen der öffentlichen Volksschulen in Wien behufs Bemessung ihrer Bezüge in folgende zehn Kategorien mit Gehaltsstufen eingeteilt: in die I. Kategorie der Bürgerschuldirektoren mit den Gehaltsstufen 3400 Kronen, 3200 Kronen, 3000 Kronen; II. Kategorie der Bürgerschuldirektorinnen mit den Gehaltsstufen 3200 Kronen, 3000 Kronen, 2800 Kronen; III. Kategorie der Oberlehrer mit 3000 Kronen, 2800 Kronen, 2600 Kronen; IV. Kategorie der Oberlehrerinnen mit 2800 Kronen, 2600 Kronen, 2400 Kronen; V. Kategorie der Bürgerschullehrer I. Klasse mit 2600 Kronen, 2400 Kronen, 2200 Kronen;

VI. Kategorie der Bürgerschullehrerinnen I. Klasse mit 2400 Kronen, 2200 Kronen, 2000 Kronen; VII. Kategorie der Volksschullehrer I. Klasse mit 2200 Kronen, 2000 Kronen, 1800 Kronen. Sämtliche Lehrpersonen der Kategorien I bis VII werden in die für sie bestimmten Gehaltsstufen nach Dritteln eingereiht. VIII. Kategorie der Volksschullehrerinnen I. Klasse mit den zwei Gehaltsstufen von 2000 Kronen und 1800 Kronen; IX. Kategorie der definitiven Bürgerschullehrer und Bürgerschullehrerinnen II. Klasse mit zwei Gehaltsstufen von 1800 Kronen und 1600 Kronen; X. Kategorie der definitiven Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen II. Klasse mit Gehaltsstufen von 1600 Kronen und 1400 Kronen Jahresgehalt. Sämtliche Lehrpersonen der VIII., IX. und X. Kategorie sollen zur Hälfte in der ersten, zur Hälfte in der zweiten Gehaltsstufe stehen.

Jede Lehrperson der Kategorien I bis einschließlich X erhält bei entsprechender Verwendung zum Jahresgehalt nach einer anrechenbaren Dienstzeit von je fünf Jahren eine Dienstalterszulage von 200 Kronen. Diese sechs Dienstalterszulagen werden vom Bezirksschulrat zuerkannt. Jede Lehrperson der Kategorien I bis IV erhält nach freiem Ermessen der Gemeinde Wien entweder eine Naturalwohnung oder eine Quartiergeldentschädigung. Diese wird für die I. Kategorie mit 1200 Kronen, für die II. Kategorie mit 1000 Kronen, für die III. mit 1100 Kronen und für die IV. Kategorie mit 900 Kronen jährlich festgesetzt. Das Quartiergeld für die Lehrpersonen der V. Kategorie beträgt jährlich 1000 Kronen, der VI. und VIII. Kategorie 500 Kronen, der VII. Kategorie 800 Kronen, für die männlichen Lehrpersonen der IX. und X. Kategorie 400 Kronen und für die weiblichen Lehrpersonen dieser Kategorien 240 Kronen.

Die definitiv angestellten Lehrpersonen der öffentlichen Volksschulen in Niederösterreich, mit Ausnahme von Wien, werden zum Zweck der Bemessung ihrer gesetzlichen Bezüge in sechs Kategorien mit Gehaltsstufen eingeteilt. In die I. Kategorie gehören die Bürgerschuldirektoren und Bürgerschullehrer I. Klasse mit drei Gehaltsstufen von jährlich 2400 Kronen, 2200 Kronen, 2000 Kronen; in die II. Kategorie die Bürgerschuldirektorinnen und Bürgerschullehrerinnen I. Klasse mit 2200 Kronen, 2000 Kronen, 1800 Kronen; in die III. Kategorie die Oberlehrer und Lehrer I. Klasse der allgemeinen Volksschulen mit den Gehaltsstufen von 2200 Kronen, 2000 Kronen, 1800 Kronen, 1600 Kronen; in die IV. Kategorie Oberlehrerinnen und Lehrerinnen I. Klasse der allgemeinen Volksschulen mit drei Gehaltsstufen von 2000 Kronen, 1800 Kronen, 1600 Kronen; in die V. Kategorie definitive Bürgerschullehrer und Bürgerschullehrerinnen II. Klasse mit zwei Gehaltsstufen von 1600 Kronen und 1400 Kronen; in die VI. Kategorie definitive Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen II. Klasse mit einer Gehaltsstufe von 1200 Kronen.

Von sämtlichen Lehrkräften der I., II. und IV. Kategorie wird je ein Drittel in die für sie bestimmten Gehaltsstufen eingereiht; die Lehrkräfte der III. Kategorie werden nach Vierteln in die Gehaltsstufen dieser Kategorie eingeteilt; die Lehrkräfte der V. Kategorie stehen zur Hälfte in der ersten, zur Hälfte in der zweiten Gehaltsstufe.

Lehrpersonen der V. und VI. Kategorie werden nach zehnjähriger ununterbrochener, tadelloser Dienstleistung im Vorrückungswege zu Bürgerschullehrern I. Klasse, bezw. Bürgerschullehrerinnen I. Klasse, zu Lehrern I. Klasse, bezw. Lehrerinnen I. Klasse an Volksschulen, ernannt. Provisorische Lehrer und Lehrerinnen II. Klasse an Volks- und Bürger-

schulen erhalten eine Jahresremuneration von 1000 Kronen (in Wien 1200 Kronen).

Jede definitiv angestellte Lehrperson der Kategorien I bis VI erhält bei entsprechender Verwendung zum Gehalt nach einer anrechenbaren Dienstzeit von je fünf Jahren eine in die Pension einrechenbare Dienstalterszulage. Im ganzen kann eine Lehrperson höchstens sechs solche Dienstalterszulagen erhalten. Die Dienstalterszulagen der Bürgerschuldirektoren und Bürgerschullehrer I. Klasse und der definitiven Bürgerschullehrer II. Klasse betragen jährlich je 200 Kronen; die Dienstalterszulagen der in die II., III., IV. und VI. Kategorie eingereihten Lehrpersonen sowie die Dienstalterszulagen der definitiven Bürgerschullehrerinnen II. Klasse betragen jährlich je 100 Kronen.

Für definitiv systemisierte Klassen gebührt jedem Lehrer und jeder Lehrerin, die eine einklassige Volksschule leiten, jedem Oberlehrer sowie jeder Oberlehrerin einer Volksschule, ferner dem Direktor und der Direktorin einer Bürgerschule eine in die Pension einrechenbare Funktionszulage. Diese beträgt für die Leiter einklassiger Volksschulen jährlich 100 Kronen, für die Oberlehrer und Oberlehrerinnen an zwei- und dreiklassigen Volksschulen jährlich 200 Kronen, an vier- und fünfklassigen Volksschulen jährlich 300 Kronen, an sechs- bis achtklassigen Volksschulen jährlich 400 Kronen, an mehr als achtklassigen Volksschulen jährlich 500 Kronen. Die Funktionszulage der Direktoren und Direktorinnen von selbständigen Bürgerschulen oder solchen, die mit einer andern Bürgerschule oder mit einer Volksschule verbunden sind, beträgt bis einschließlich acht Klassen jährlich 400 Kronen, bis einschließlich zehn Klassen jährlich 500 Kronen, bis einschließlich zwölf Klassen jährlich 600 Kronen, bei mehr als zwölf Klassen jährlich 700 Kronen.

Jeder eine Volks- oder eine Bürgerschule leitende Lehrer, Oberlehrer, Direktor (Lehrerin, Oberlehrerin, Direktorin) hat das Recht auf eine Wohnung. Kann eine solche nicht ausgemittelt werden, so gebührt den Betreffenden eine Quartiergeldentschädigung, die von der Schulgemeinde zu leisten ist. Sie wird für Bürgerschuldirektoren, Bürgerschuldirektorinnen und für Oberlehrerinnen mit dem Betrag von 30 Proz. des niedrigsten Jahresgrundgehalts ihrer Kategorie bemessen und in der gleichen Weise für Oberlehrer in Ortsgemeinden unter 10000 Einwohnern berechnet. Dagegen beträgt die Quartiergeldentschädigung der Oberlehrer in Ortsgemeinden mit mehr als 10000 und weniger als 15000 Einwohnern jährlich 500 Kronen, in Ortsgemeinden mit mehr als 15000 Einwohnern jährlich 600 Kronen. Das Quartiergeld (aus dem Landesschulfonds) beträgt für die Bürgerschullehrer I. Klasse und für die Volksschullehrer I. Klasse in Ortsgemeinden unter 1000 Einwohnern 160 Kronen, mit über 1000 und unter 2000 Einwohnern 220 Kronen, mit über 2000 und unter 4000 Einwohnern 280 Kronen, mit über 4000 und unter 6000 Einwohnern 340 Kronen, mit über 6000 und unter 10000 Einwohnern 400 Kronen, mit über 10000 und unter 15000 Einwohnern 500 Kronen, in Ortsgemeinden mit mehr als 15000 Einwohnern, ferner in den Gemeinden Baden, Weikersdorf bei Baden, Vöslau und Gainfarn 600 Kronen.

Das Quartiergeld der Bürgerschullehrerinnen I. Klasse und der Volksschullehrerinnen I. Klasse beträgt in Ortsgemeinden unter 2000 Einwohnern 160 Kronen, in solchen mit mehr als 2000 und weniger als 5000 Einwohnern 200 Kronen und in Ortsgemeinden mit mehr als 5000 Einwohnern und in Vöslau und Gainfarn 240 Kronen. Lehrpersonen der V. und VI. Kategorie erhalten an Quartiergeld 120 Kronen, in Orts-

gemeinden mit mehr als 5000 Einwohnern und in Vöslau und Gainfarn 180 Kronen. Hiegegen erhalten aus dem Landesschulfonds kein Quartiergeld jene Lehrpersonen, die im Genuß eines Naturalquartiers oder einer Quartiergeldentschädigung stehen, und jene, die im Schulgebäude ihre Wohnung haben. Jede nach Wirksamkeit dieses Gesetzes stattfindende Verehelichung einer weiblichen Lehrperson, mag sie provisorisch oder definitiv angestellt sein, wird als freiwillige Dienstesentsagung angesehen.

Die Erfordernisse der Gehaltsregulierung.

Die Wiener Stadtbuchhaltung hat hierüber folgende Berechnungen vorgelegt:

Die gegenwärtigen und künftigen Bezüge des Lehrpersonals des Wiener Schulbezirkes nach dem bereits sanktionierten Gesetz.

Lehrerkategorie	Gegenwärtiger Bezug an			Künftiger Bezug an			Netto-Mehr-Bezug
	Gehalt	Quartiergeld	Zusammen	Gehalt	Quartiergeld	Gehalt	
	3000		4000	3400		4600	600
I. Bürgerschul-Direktoren . .		1000		3200	1200	4400	|
	2800		3800	3000		4200	400
	3000		4000	3200		4200	200
II. Bürgerschul-Direktorinnen		1000		3000	1000	4000	|
	2800		3800	2800		3800	0
	2600		3500	3000		4000	500
III. Volksschul-Oberlehrer . .		900		2800	1000	3800	|
	2400		3300	2600		3600	300
	2600		3500	2800		3700	200
IV. Volksschul-Oberlehrerinnen		900		2600	900	3500	|
	2400		3300	2400		3300	0
	2200	800	3000	2600		3600	600
V. Bürgerschul-Lehrer I. Kl. .			2800	2400	1000	3400	|
	2000	600	2600	2200		3200	600
VI. Bürgerschul-Lehrerinnen	2200	500	2700	2400		2900	200
			2600	2200	500	2700	|
I. Kl.	2000	500	2400	2000		2500	100
	1800	800	2600	2200		3000	400
VII. Volksschul-Lehrer I. Kl. .			2400	2000	800	2800	|
	1600	600	2200	1800		2600	400
	1800	500	2300	2000		2500	200
VIII. Volksschul-Lehrerinn. I. Kl.			2200		500		|
	1600	400	2000	1800		2300	300
	1400	240	1640	1800	400	2200	560
IX. Bürgerschul-Lehrer und			1580			2040	|
Bürgersch.-Lehrerinn. II. Kl.			1440			2000	
	1200	180	1380	1600	240	1840	460
	1400	240	1640	1600	400	2000	360
X. Volksschul-Lehrer u. Volks-			1580			1840	|
schul-Lehrerinnen II. Kl. .			1440			1800	
	1200	180	1380	1400	240	1640	260
Provisorische Lehrer und	1200	.	1200	1209	.	1200	0
							|
Lehrerinnen	800	.	800	1000	.	1000	200

Zusammenstellung des Mehrerfordernisses für das Lehrpersonal des Wiener Schulbezirkes auf Grund des sanktionierten Gesetzes.

Kategorien der Lehrpersonen	Systemisierte Anzahl der Stellen	Netto-Mehrerfordernis an Gehalt	Quartiergeld	Zusammen
		Kronen		
I. Bürgerschul-Direktoren	110	36.800	13.400	50.200
II. Bürgerschul-Direktorinnen	1	400	—	400
III. Volksschul-Oberlehrer	244	81.500	14.100	95.600
IV. Volksschul-Oberlehrerinnen	12	1.600	—	1.600
V. Bürgerschullehrer I. Klasse	689	341.400 (?)	187.000 (?)	528.400 (?)
VI. Bürgerschullehrerinnen I. Klasse	285	52.600	19.800	72.400
VII. Volksschullehrer I. Klasse	1071	357.000	100.200	457.200
VIII. Volksschullehrerinnen I. Klasse	839	195.800	29.200	225.000
IX. Bürgerschullehrer und Bürgerschullehrerinnen II. Klasse	274	440.400	188.400	628.800
X. Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen II. Klasse	548			
Provisorische Lehrer und Lehrerinnen	544	16.200	—	16.200
Zusammen	4627	1,523.700	552.100	2,075.800

Der Wiener Gemeinderat genehmigte das Normale für die Altersversorgung der Handarbeitslehrerinnen an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen in Wien. Nach diesem beträgt die Versorgung nach einer Dienstzeit von 10 Jahren jährlich 40 Proz. von 1200 Kronen und erhöht sich mit Vollendung eines jeden weiteren Dienstjahrs um 2 Proz., bis zu 1200 Kronen. Handarbeitslehrerinnen, die vor dem 10. Dienstjahr dienstunfähig werden, erhalten eine Abfertigung in der Höhe von 1200 Kronen. Erfolgt die Dienstunfähigkeit infolge eines Unfalls in Ausübung des Berufs, so wird die Lehrerin so behandelt, als hätte sie 10 Dienstjahre zurückgelegt. Die Auszahlung der Altersversorgungen erfolgt aus einer in der Verwaltung der Gemeinde Wien stehenden Altersversorgungskasse. Die Handarbeitslehrerinnen haben zu dieser Kasse einen fortlaufenden Jahresbeitrag von 2,5 Proz. ihrer jeweiligen Jahresremuneration zu entrichten.

Durch das Gesetz vom 26. Dezember 1904 wurden auch die materiellen Verhältnisse der Lehrerschaft in Mähren wesentlich verbessert. Nach diesem Gesetz werden die Lehrpersonen eingeteilt in: a) Oberlehrer (Oberlehrerinnen) und Lehrer (Lehrerinnen) I. und II. Klasse an Volksschulen und b) in Direktoren (Direktorinnen) und Lehrer (Lehrerinnen) an Bürgerschulen. Die Unterlehrerstellen an Volksschulen wurden in Lehrerstellen II. Klasse verwandelt.

Lehrpersonen, die zwar die Reifeprüfung bestanden, jedoch die Lehrbefähigung noch nicht erlangt haben, werden als provisorische Lehrer mit einer Jahresremuneration von 900 Kronen bestellt. Nach Erwerbung des Lehrbefähigungszeugnisses erhalten diese provisorischen Lehrer den Gehalt der Lehrer II. Klasse von 1200 Kronen. Der Gehalt der Lehrpersonen der I. Klasse einschließlich der Oberlehrer und Oberlehrerinnen beträgt 1600 Kronen und 1800 Kronen. Der Gehalt der an Bürgerschulen provisorisch oder definitiv angestellten, mit dem Lehrbefähigungszeugnis für Bürgerschulen versehenen Lehrpersonen beträgt 2000 Kronen und 2400 Kronen. Den höheren Gehalt von 1800 Kronen, bezw. 2400 Kronen erhalten jene Lehrer I. Klasse und Lehrer an Bürgerschulen, Leiter und Oberlehrer an Volksschulen und Bürgerschuldirektoren, die, vom Tage der erlangten Lehrbefähigung an gerechnet, 20 Dienstjahre zurückgelegt

haben. Definitiv angestellte Volksschullehrer der II. Klasse erhalten über Einschreiten nach achtjähriger ununterbrochener pflichtgemäßer Dienstleistung vom Tage der erlangten Lehrbefähigung eine in die Pension einrechenbare Personalzulage von 400 Kronen, die bei Ernennung zum Lehrer I. Klasse entfällt. Sämtlichen definitiv angestellten Lehrpersonen, die nach erlangter Lehrbefähigung an öffentlichen Volksschulen oder Bürgerschulen pflichtgemäß und ununterbrochen gewirkt haben, gebührt für diese Dienstzeit für je 5 Jahre eine Gehaltserhöhung, und zwar an Volksschulen im Betrag von 200 Kronen und an Bürgerschulen im Betrag von 250 Kronen.

Den Direktoren der Bürgerschulen und den Leitern der Volksschulen gebührt eine Funktionszulage. Sie beträgt für Lehrer einklassiger und für Oberlehrer zweiklassiger Volksschulen 200 Kronen, an dreiklassigen 250 Kronen, an vierklassigen 300 Kronen, an fünf- und mehrklassigen Volksschulen 400 Kronen. Die Funktionszulage des Direktors einer Bürgerschule beträgt 400 Kronen. Für jede einem solchen Direktor zur Leitung übertragene weitere Bürgerschule oder weitere Volksschule gebührt ihm eine Erhöhung der Funktionszulage um je 100 Kronen. Parallelklassen haben im allgemeinen auf die Bemessung der Funktionszulage keinen Einfluß. Jedoch kann der Landesschulrat im Einvernehmen mit dem Landesausschuß, bezw. mit dem Schulerhalter, bei einer größeren Anzahl von Parallelklassen entsprechende Remunerationen gewähren.

Die Direktoren der Bürgerschulen und die Leiter der Volksschulen haben das Recht auf eine Wohnung, die ihnen von der Schulgemeinde womöglich im Schulhaus selbst anzuweisen ist. Kann ihnen eine solche Wohnung nicht beigestellt werden, so gebührt ihnen eine Quartiergeldentschädigung, die von der Schulgemeinde gleichmäßig für die Bürgerschuldirektoren sowie für die Leiter der Volksschulen auszufolgen ist, und zwar in Ortsgemeinden bis zu 2000 Einwohnern im Betrag von 200 Kronen, in Ortsgemeinden mit mehr als 2000 bis zu 4000 Einwohnern im Betrag von 300 Kronen, über 4000 bis 10000 Einwohnern 400 Kronen, in Ortsgemeinden mit mehr als 10000 Einwohnern 600 Kronen und in Brünn 800 Kronen.

Die Besoldung des weiblichen Lehrpersonals, mit Ausnahme der Handarbeitslehrerinnen, ist jener des männlichen gleichgestellt. Die Verehelichung einer weiblichen Lehrperson wird als freiwillige Dienstesentsagung angesehen.

Der Gemeinderat in Innsbruck hat in der Sitzung am 23. Dezember 1904 beschlossen, die Bezüge der städtischen Lehrpersonen zu erhöhen. Das jährliche Einkommen eines Bürgerschullehrers beträgt nunmehr 2600 Kronen Grundgehalt, 500 Kronen Aktivitätszulage, 2 Quinquennalzulagen à 300 Kronen und drei à 400 Kronen, so daß der Höchstbezug 4900 Kronen erreicht. Ein Volksschullehrer erhält 2200 Kronen Grundgehalt, 400 Kronen Aktivitätszulage, 2 Quinquennalzulagen à 200 Kronen und drei à 300 Kronen; eine Volksschullehrerin bezieht 1600 Kronen Grundgehalt, 400 Kronen Aktivitätszulage und die gleichen Quinquennalzulagen wie ein Volksschullehrer. Im Vergleich mit den neuen Bezügen der Wiener Lehrer stellt sich heraus, daß ein Bürgerschullehrer in Wien erst nach vielen Jahren — vorausgesetzt, daß er nicht übergangen wird — den gleichen Grundgehalt wie sein Amtsgenosse in Innsbruck, sonst aber weniger oder nicht mehr als ein Volksschullehrer in dieser Stadt bezieht. Die Quinquennalzulagen der Wiener Bürgerschullehrer betragen

durchschnittlich nur je 200 Kronen, die in Innsbruck dagegen 300 Kronen und 400 Kronen.

Das neue Volksschulgesetz für Ungarn bestimmt, daß der mindeste Jahresgehalt der Lehrer, die an den von den Gemeinden oder Konfessionen erhaltenen Volksschulen angestellt sind, jährlich 800 Kronen betragen soll. Die Remuneration eines Lehramtskandidaten, der die Lehrbefähigungs-Fundamentalprüfung abgelegt hat, darf nicht weniger als 600 Kronen betragen. Jeder Lehrer hat dann noch Anspruch auf eine Naturalwohnung und auf einen mindestens 1/4 Joch großen Garten, der Lehramtskandidat auf ein Zimmer oder auf eine entsprechende Quartiergeldentschädigung. Die nicht staatlich angestellten ordentlichen Lehrer erhalten sechs Quinquennalzulagen à 100 Kronen. Diese Zulage ist in den 800 Kronen übersteigenden Gehalt nicht einzurechnen. Mehr als 1600 Kronen kann ein Lehrer in Ungarn nicht erreichen. Es ist demnach mit den Gehaltsverhältnissen der Lehrer in diesem Königreich schlecht bestellt.

Ferialkurse für Lehrer wurden bisher in den Orten Wolfsberg, Leoben, Dornbirn und Villach von Professoren und Dozenten österreichischer Hochschulen veranstaltet. Für das Jahr 1905 ist Innsbruck in Aussicht genommen.

Die Kurse dauern etwa drei Wochen und erstrecken sich über die humanistische und realistische Fachgruppe. Sie bezwecken eine sachliche Weiterbildung der Lehrer, wollen ihnen aber überhaupt geistige Anregung und Auffrischung, Erweiterung ihres Gesichtskreises vermitteln. Da für die Kurse stets Orte ausgewählt werden, die sich durch Naturschönheiten, historische Denkmale, interessante Industriebetriebe u. dgl. auszeichnen, die Nachmittage auch meist zu Exkursionen in die Umgebung des Kursorts benutzt werden, findet der Teilnehmer am Kurse Gelegenheit, nicht nur sein Wissen zu mehren, sondern auch seine Anschauungen vom praktischen Leben, seine Heimatkunde zu bereichern und zu vertiefen.

Die lebhafte Beteiligung (regelmäßig zirka 200 Teilnehmer) zeigt, daß das Unternehmen die volle Sympathie der Lehrerschaft gewonnen hat. Leider ist sehr vielen Lehrern der Besuch der Kurse dadurch verwehrt oder erschwert, daß Kurszeit und Ferien für sie nicht zusammenfallen, sie daher eines Urlaubs bedürfen und verpflichtet werden, Ersatzmänner auf eigene Kosten zu stellen. Trotzdem war der im Jahre 1903 in Villach abgehaltene Kurs von 109 Hörern und 65 Hörerinnen besucht.

Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte erhielt im Jahre 1904 eine neue Sektion Böhmen. Diese macht sich zur Aufgabe, die historische Entwickelung des Schulwesens in Böhmen aus verläßlichen Quellen zu erforschen. Die Werke Felbigers, Kindermanns, Vierthalers, Böhms, Mildes usw., die Schulordnungen vergangener Zeiten sollen gründlich studiert und der Öffentlichkeit übergeben werden. Zur Mitarbeit werden die Lehrpersonen der Hoch-, Mittel- und Volksschule eingeladen. Die Gesellschaft teilt sich in eine reichsdeutsche und eine österreichische Gruppe. Jene hat als Obmann den bestbekannten pädagogischen Schriftsteller Dr. Karl Kehrbach, diese den niederösterreichischen Landesarchivar Dr. Anton Mayr in Wien. Die österreichische Gruppe beschloß in ihrer Hauptversammlung am 16. November 1903 behufs Arbeitsteilung und Arbeitsvertiefung die Gründung von Sektionen. Die erste dieser Sektionen ist „Böhmen" mit ihrem Obmann Professor Anton Weiß in Prag; der Verein erwartet, daß dem Beispiel Böhmens bald andre Kronländer folgen werden.

Der Kaiser-Jubiläums-Unterstützungsverein in Wien-Hernals unterstützt notleidende Lehrkräfte und dessen Angehörige; er zählt gegenwärtig 98 Mitglieder. Das Vereinsvermögen beträgt 13200 Kronen; an Unterstützungen wurden bisher 5954 Kronen verausgabt.

Der in Oberösterreich bestehende Lehrerverein „Selbsthilfe", bestimmt, den Hinterbliebenen beim Tod des Versorgers Hilfe zu leisten, hat in den 15 Jahren seines Bestands nach 115 Sterbefällen 154944 Kronen als Unterstützungen ausbezahlt. In seiner Frauenabteilung kamen bis jetzt 27 Sterbefälle vor, die Auszahlungen betrugen im ganzen 6422 Kronen. In Kärnten und Mähren beabsichtigt die Lehrerschaft nach oberösterreichischem Muster für ihre Witwen und Kinder zu sorgen.

Dem Jahresbericht des Wiener Lehrerhaus-Vereins zufolge waren die Durchführung der Nordlandsreise und die Vorarbeit für die Lotterie zugunsten der unverschuldet in Not geratenen Lehrer und Lehrerinnen Österreichs die Haupttätigkeiten des Vereins im Jahre 1903. Trotz des Abfalls der Brünner Ortsgruppe hat sich der Mitgliederstand auf 10202 erhöht. Der Gesamtumsatz der Wirtschaftsabteilung betrug 1921088 Kronen 8 Heller und der von den Mitgliedern erzielte Rabatt 99114 Kronen 20 Heller; überdies kamen diesen namhafte Ermäßigungen bei Fahr-, Eintritts-, Bäderkarten, Zeitungen u. dgl. zugute. Der Spar- und Darlehenskasse gehörten 1612 Mitglieder an mit 1246450 Kronen Anteils- und 162910 Kronen 73 Heller Spareinlagen. Reserve und Überreserve bezifferten sich mit 100432 Kronen 13 Heller; der Zinsfuß betrug 5 Proz. für Anteils- und 4 Proz. für Spareinlagen. Dem Unterstützungsfonds wurden von dieser Kasse 400 Kronen, dem Lehrerhaus-Verein 800 Kronen überwiesen. Auch die Versicherungsanstalt erfreut sich immer mehr des Vertrauens weiterer Kreise. Die Anzahl der abgeschlossenen Verträge betrug 2373, die Summe der versicherten Kapitalien 762538 Kronen, die der versicherten jährlichen Renten 6258 Kronen und das versicherte wöchentliche Krankengeld 6363 Kronen. Vom Überschuß der Krankengeldversicherung wurden 2000 Kronen als erster Beitrag zur Errichtung eines Rekonvaleszentenheims für Mitglieder dieser Abteilung gewidmet. Die von der Abteilung VI für gemeinnützige Zwecke gebotenen Preisnachlässe bei Ärzten, Apotheken, Heilbädern u. dgl. nutzten 830 Mitglieder aus. Nebst der 1000 Kronen betragenden Kaiser-Jubiläumsstiftung wurden an Unterstützungen und Aushilfen 2931 Kronen 64 Heller durch den aus Vertretern aller derzeit bestehenden Reichsvereine der Lehrer und Lehrerinnen zusammengesetzten Verteilungsausschuß ihrer Bestimmung zugeführt. Die Frage des Baues eines Lehrerhauses wurde unter Zuziehung von Experten eingehend erörtert und dürfte eine baldige Lösung finden.

Die IV. Studienreise, die Fahrt zum Nordkap, verlief, von andauernd herrlichem Wetter begünstigt, zur Zufriedenheit aller Teilnehmer. Für die Ferien 1905 ist eine Orientreise (Bosnien, Dalmatien, Griechenland, Türkei, Kleinasien) geplant. Die vom Verein veranstalteten 35 Schulausflüge hatten den Schneeberg, den Semmering, die Wachau, Laxenburg oder den Kahlenberg zum Ziel.

Dem Verein sind 10 Ortsgruppen einverleibt. Die Ortsgruppe Graz mit 792 Mitgliedern hat bereits vor vier Jahren ein Schülerheim eröffnet und ist nun daran, hiefür ein eigenes, allen Anforderungen entsprechendes Haus zu erbauen.

V. Schulverwaltung.

Die Schulverwaltung in Niederösterreich hat durch das Gesetz vom 25. Dezember 1904 eine namhafte Umgestaltung erfahren. Der katholische Pfarrer, oder, wo ein solcher bestellt ist, Pfarrverweser, in dessen Pfarrsprengel die Schulgemeinde liegt, ist Mitglied des Ortsschulrats. Er tritt, wenn sein Pfarrsprengel mehrere Schulgemeinden umfaßt, in den Ortsschulrat jeder Schulgemeinde als Mitglied ein. Wird eine Schule von Kindern besucht, die einem andern gesetzlich anerkannten als dem katholischen Glaubensbekenntnis angehören, so tritt, wenn die Zahl der dem betreffenden Glaubensbekenntnis angehörigen Glaubensgenossen nach der letzten Volkszählung in einer Schulgemeinde außer Wien oder in einem Wiener Gemeindebezirk mehr als 100 beträgt, zur Wahrnehmung der religiösen Interessen der betreffenden Schulkinder ein von der bezüglichen konfessionellen Oberbehörde, bezw. der israelitischen Kultusgemeinde bestimmter Vertreter des betreffenden Glaubensbekenntnisses in den Ortsschulrat ein. Dieser nimmt jedoch an der Beratung und Abstimmung des Ortsschulrats nur dann teil, wenn es sich um Gegenstände handelt, die den durch ihn vertretenen Interessenkreis berühren. So oft es sich um den Unterricht in einem staatlich anerkannten Religionsbekenntnis handelt, ist der betreffende Religionslehrer, sofern er nicht Mitglied des Ortsschulrats ist, den Sitzungen mit beratender Stimme beizuziehen.

Der Ortsschulrat besorgt die ihm obliegende Schulaufsicht zunächst durch den Ortsschulaufseher, der nach Anhörung des Ortsschulrats vom Bezirksschulrat aus den im Gemeindebezirk wohnhaften Personen, die das passive Wahlrecht in die Gemeindevertretung besitzen, ernannt wird. Lehrer an Volksschulen können zu Ortsschulaufsehern nicht ernannt werden.

Dem Ortsschulrat kommt unter anderem auch zu, die Berufstreue der Lehrpersonen zu überwachen und bei begründeten Beschwerden gegen deren Verhalten die geeigneten Schritte zur Abhilfe einzuleiten. Der Ortsschulaufseher ist zum öfteren Besuch der ihm zugewiesenen Schulen verpflichtet und hat von wahrgenommenen Gebrechen dem Ortsschulrat Mitteilung zu machen und Anträge zu stellen. Er hat das Recht, der Lehrerkonferenz beizuwohnen.

Die Zusammensetzung der Bezirksschulräte erfuhr durch das neue Schulaufsichtsgesetz eine wesentliche Änderung. Die Anzahl der Vertreter der Gemeinden, die den Schulbezirk bilden, beträgt mit den Vertretern des Landesausschusses im Bezirksschulrat die absolute Mehrheit sämtlicher Bezirksschulratsmitglieder.

Ein Bruch des Verschwiegenheitsgelöbnisses wird vom Bezirksschulrat mit einer Geldstrafe bis zu 100 Kronen bestraft. Von den Bezirksschulinspektoren, die dem Wiener Bezirksschulrat angehören, haben das Recht, an den Verhandlungen mit beschließender Stimme teilzunehmen, bei speziellen Fragen jedesmal der referierende und jener Bezirksschulinspektor, dessen Inspektionsbezirk der Verhandlungsgegenstand betrifft, ferner vier, falls aber der zuständige Inspektor selbst referiert, fünf Bezirksschulinspektoren; diese vier bezw. fünf stimmberechtigten Inspektoren werden aus der Zahl sämtlicher Bezirksschulinspektoren abwechselnd von Sitzung zu Sitzung nach einem durch die alphabetische Reihenfolge ihrer Namen bestimmten Turnus entnommen. Bei allgemeinen Fragen tritt,

falls das Referat nicht ohnehin von einem Bezirksschulinspektor erstattet wird, als sechster stimmberechtigter Bezirksschulinspektor der in der alphabetischen Reihenfolge nächstfolgende hinzu.

Die Schulgemeinde hat bezüglich der öffentlichen Volks- und Bürgerschulen die Herstellung, Erhaltung, nötigenfalls die Miete der Schulgebäude, der Schulgärten und Turnplätze, die Anlage für landwirtschaftliche Versuchszwecke zu besorgen, die Schuleinrichtung und Unterrichtserfordernisse, die Beheizung, Beleuchtung und Reinigung der Schullokalitäten zu bestreiten, die Wohnung für den Schulleiter und jene Wirtschaftsräume beizustellen, die für eine mit Grundstücken dotierte Lehrstelle erforderlich sind.

Die übrigen Auslagen für sämtliche notwendige Volksschulen in den Schulbezirken außer Wien, deren Bestreitung nicht den Schulgemeinden obliegt, werden aus dem Landesschulfonds beglichen. Sämtliche Verpflichtungen der Schulbezirke, insoweit sie nicht im Gesetz ausdrücklich aufrecht erhalten sind, gehen auf den Landesschulfonds über. Aus diesem fließen insbesondere: die im Gesetz oder in Verordnungen begründeten Aktivitätsbezüge des Lehrpersonals an den öffentlichen Volksschulen; die Unterstützungen, die Lehrpersonen oder deren hinterbliebenen Witwen und Waisen in Krankheits- und unverschuldeten Unglücksfällen bei besonderer Dürftigkeit und Würdigkeit gewährt werden; die Kosten für die Anschaffung der vorgeschriebenen Lehrmittel; die Altersunterstützungen der Arbeitslehrerinnen; die Dotationen der Bezirkslehrerbibliotheken; die Kosten für die Bezirkslehrerkonferenzen einschließlich der den Mitgliedern zu gewährenden Reisekostenentschädigung; die Reisekostenentschädigungen und Taggelder für die Abgeordneten der Bezirkslehrerkonferenzen zu den Landes-Lehrerkonferenzen.

Dem Landesschulfonds werden zur Bedeckung des ihm obliegenden Aufwands folgende Zuflüsse zugewiesen: das etwaige Vermögen der Bezirksschulfonds; Zuschüsse der Schulbezirke (die Landesschulumlage, bestehend aus dem Schulgeldäquivalente und aus der 8 proz. Umlage); die auf Grund der besonderen gesetzlichen Bestimmungen vom Nachlaßvermögen einzuhebenden Schulbeiträge, insoweit diese nicht im Sinne besonderer Landtagsbeschlüsse an die Gemeinde Wien abzuführen sind; sonstige Zuflüsse, als: freiwillige Gaben, Stiftungen, Erbschaften, Vermächtnisse; die auf besonderen Rechtstiteln beruhenden Beiträge einzelner Personen oder Körperschaften; die nach Deckung der eigenen Verbindlichkeiten sich ergebenden Überschüsse des Normalschulfonds; der 1/2 proz. Beitrag zur Dotation der Bezirkslehrerbibliotheken, den die Lehrer vom Jahresgehalt zu entrichten haben; Zuschüsse des Landesfonds. Das Schulgeldäquivalent für jedes schulpflichtige Kind außer Wien wird mit 10 Kronen jährlich berechnet.

Die wesentlichsten, von den bisherigen Bestimmungen abweichenden Normen bezüglich der Anstellung des Lehrpersonals, die das neue Gesetz vom 25. Dezember 1904 aufweist, sind folgende: Das in den Schulbezirken außer Wien einzelnen Gemeinden und den Bezirksschulräten zustehende Ernennungsrecht der Lehrpersonen an den öffentlichen Volksschulen bleibt aufrecht, wenn die gesetzlichen Zuschüsse des betreffenden Schulbezirks zum Landesschulfonds nach dem Voranschlag für das betreffende Kalenderjahr 50 Proz. des gesamten dem Landesschulfonds obliegenden Schulaufwands für diesen Bezirk betragen, geht aber in jenen Schulbezirken, wo die Landesschulumlage diese Grenze nicht erreicht, auf

den Landesausschuß über. An den öffentlichen Volksschulen des Wiener Schulbezirks ernennt der Wiener Stadtrat die Lehrpersonen.

Bei der Vorrückung einer Lehrperson von Gehaltsstufe zu Gehaltsstufe ist von dem Grundsatz auszugehen, daß eine Lehrperson in eine höhere Gehaltsstufe nur dann befördert werden kann, wenn ihre Dienstleistung in der Schule eine zufriedenstellende, ihr Verhalten in und außer der Schule ein tadelloses ist. Außerdem soll sie in der Regel wenigstens vier Jahre in der unmittelbar vorhergehenden Gehaltsstufe verbracht haben.

Die Landtage von Steiermark und Mähren haben ein Disziplinargesetz für die Lehrerschaft beschlossen, das bereits die kaiserliche Sanktion erhalten hat. Dieses Gesetz weist einen bedeutenden Fortschritt gegenüber dem alten auf. Die Haupterrungenschaft ist darin zu suchen, daß nach dem neuen Disziplinargesetz die Schulaufsichtsbehörde nicht auch gleichzeitig Strafbehörde der Lehrer sein wird. Der Bezirksschulrat wird zwar auch künftighin die Untersuchung durchzuführen haben, der Landesschulrat wird die Klage erheben; aber richten und strafen wird ein Senat, in dem ein gewähltes Mitglied der Lehrerschaft Sitz und Stimme haben wird. Eine weitere Errungenschaft besteht in der ausführlichen Vorschrift für die Voruntersuchung und für die Durchführung der eigentlichen Disziplinaruntersuchung. Bei den Erhebungen ist auf Schonung des Ansehens des Beschuldigten und seiner Stellung Bedacht zu nehmen sowie darauf, daß weder seine Autorität, noch des Standes Würde geschädigt werden. Vorteilhaft für die Disziplinaruntersuchung ist die im Gesetz vorgesehene Zeugenführung und besonders die gebotene Gegenüberstellung der Zeugen und des Beschuldigten. Vierzehn Tage vor dem Abschluß der Disziplinaruntersuchung werden dem beschuldigten Lehrer geboten, um ihm die Einsicht in alle Akten der Untersuchung zu ermöglichen. Acht Tage sind ihm dann noch gegönnt, seine Schlußäußerung mündlich oder schriftlich, im letzteren Fall auch mit Hilfe eines Rechtsanwalts oder eines gewandten Amtsgenossen, vorzubringen, allenfalls auch neue Beweismittel zu stellen. Der Senat ist zusammengesetzt: aus dem Statthalter oder dessen Stellvertreter im Landesschulrat als Vorsitzenden, einem administrativen Referenten des Landesschulrats, bezw. dem mit der sonstigen dienstlichen Vertretung desselben betrauten Beamten des Landesschulrats (der Statthalterei), aus einem vom Landesausschuß als Mitglied des Disziplinarsenats bestimmten Vertreter des Landesausschusses im Landesschulrat, aus einem Landesschulinspektor für Volksschulen, einem vom Landesschulrat aus seiner Mitte zu wählenden Mitglied, bezw. im Fall dessen Verhinderung aus seinem vom Landesschulrat in gleicher Weise zu wählenden Stellvertreter, wobei auf die dem Landesschulrat angehörigen Mitglieder des Lehrstandes in erster Linie Rücksicht zu nehmen ist; aus einem Mitglied des Lehrstandes der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen, das aus dem Ternavorschlag des ständigen Ausschusses der Landes-Lehrerkonferenz vom Minister für Kultus und Unterricht ernannt wird, bezw. im Falle der Verhinderung aus dessen in gleicher Weise ernannten Stellvertreter.

Der Landesschulrat für Schlesien hat verordnet: der Oberlehrer hat in der Regel an zweiklassigen Volksschulen 21—23, an dreiklassigen Volksschulen 18—20, an fünfklassigen 15—17 und an sechs- bis achtklassigen Volksschulen 14—18 wöchentliche Unterrichtsstunden zu erteilen. In der 1. Klasse hat er alle Stunden zu übernehmen. Die Direktoren an selbständigen Bürgerschulen haben in der Regel 10—14, und die Direk-

toren an Bürgerschulen, die mit Volksschulen verbunden sind, 8—12 wöchentliche Unterrichtsstunden zu erteilen. Die im Unterricht entlasteten Schulleiter sollen dafür ihrer Pflicht, dem Unterricht der unterstellten Lehrpersonen fleißig beizuwohnen, die Verbesserung der schriftlichen Schülerarbeiten zu überwachen usw. genau nachkommen und sind in dieser Richtung seitens der Bezirksschulinspektoren streng zu überwachen.

VI. Personalien.

Am 23. Mai 1904 verschied in Pottschach in Niederösterreich der ehemalige Unterrichtsminister Dr. Karl Ritter von Stremayr. Mit ihm ist einer jener Männer heimgegangen, die schon im Jahre 1848 eine hervorragende Rolle spielten und die glänzende Zeit der liberalen Ära mitmachten, aber auch einer jener Männer, die in Österreich so häufig vorkommen, die, anfangs geehrt, bewundert und gefeiert, in ihrer späteren Laufbahn sich politisch Unbegreifliches zuschulden kommen lassen.

In Graz am 30. Oktober 1823 geboren, vollendete er hier seine Studien und wurde 1848 zum Doktor der Rechte promoviert. Er trat bei der Kammerprokuratur in den Staatsdienst. Seine literarische Tätigkeit lenkte bald die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf sich. Im Jahre 1848 erklärte sich der steirische Wahlkreis Kindberg im Mürztal für den jungen Doktor Stremayr als seinen Vertreter im Frankfurter Parlament. 1850 erhielt er eine Supplentenstelle an der Grazer Universität. Anton v. Schmerling, der den jungen Stremayr in Frankfurt kennen gelernt hatte, ernannte ihn zum Staatsanwaltsubstituten. 1860 rückte Stremayr zum Landesgerichtsrat vor und lehrte nebenbei als Privatdozent römisches Recht an der Grazer Universität.

Mit dem Wiederbeginn der konstitutionellen Ära im Jahre 1861 trat auch Stremayr wieder in das politische Leben ein. Die Stadt Graz wählte ihn zum Landtagsabgeordneten, und vom Landtag wurde er in den Landesausschuß entsendet. Als Ministerialrat nach Wien berufen, wurde er vom steirischen Städtebezirk Leibnitz auch in den Reichsrat gewählt.

In dem Zwischen-Ministerium Hasner bekleidete Stremayr kurze Zeit (2½ Monate) das Portefeuille für Kultus und Unterricht und erhielt nach seinem Scheiden aus dem Amt eine Hofratsstelle beim Obersten Gerichtshof. Im Ministerium Potocki, das am 30. Juni 1870 ins Amt trat, wurde er wieder Minister für Kultus und Unterricht. In diese Zeit fällt die von ihm unter dem Eindruck der Ereignisse des Vatikanischen Konzils durchgeführte Kündigung des Konkordats. Er verlangte in einem Rundschreiben an die Länderchefs die strenge Durchführung der konfessionellen und Schulgesetze und kündigte an, daß er jeden sich dagegen erhebenden Widerspruch streng bestrafen werde. Die geistlichen Lehrer an geistlichen Gymnasien unterwarf er einer staatlichen Lehramtsprüfung. Auch veranlaßte er die Ausgabe einer Schul- und Unterrichtsordnung für Volksschulen. Als Potocki zurücktrat, kehrte Stremayr wieder zum Obersten Gerichtshof zurück und bekämpfte das folgende Ministerium Hohenwart in energischen Reden vor seinen steiermärkischen Wählern.

Am 26. November 1871 übernahm Stremayr wieder die Funktionen

eines Unterrichtsministers, und in diese Periode fällt das Gesetz, betreffend die Unterstützung des Seelsorgeklerus durch den Staat, das die Bischöfe als Eingriff in ihre Rechte bekämpften. Gegen die vom Klerus fortgesetzten Kämpfe wider die konfessionellen und Schulgesetze erließ er am 10. April 1872 ein Rundschreiben an die Länderchefs, worin er anordnete, daß jeder Mißbrauch der Kanzel strafrechtlich zu ahnden sei. In einen Konflikt mit der Lehrerschaft geriet er durch die Schulgebetordnung, wogegen der Österreichische Lehrerverein protestierte, worauf dessen Obmann Direktor Bobies von seiner Stelle als Bezirksschulinspektor enthoben und der Verein aufgelöst wurde. Als Stremayr im Jahre 1874 die interkonfessionellen Gesetze im Abgeordnetenhaus einbrachte, begegnete er der Opposition der Rechten mit den Worten, es könne sich keine Regierung gefallen lassen, daß die Religion zu staatsgefährlichen Zwecken mißbraucht werde, sie könne es nicht gestatten, daß die Diener Gottes zu Mandataren der staatsrechtlichen Opposition gemacht werden.

In der Zwischenregierung vom 15. Februar bis 12. August 1879 übernahm Stremayr provisorisch den Vorsitz im Ministerrat und in dem folgenden Ministerium Taaffe das Justizportefeuille und die Leitung des Unterrichts-Ministeriums. Stremayrs Wirksamkeit hatte aber ihr Ende erreicht; die neue Majorität, die Graf Taaffe schuf, stand dem Schöpfer der interkonfessionellen Gesetze feindlich gegenüber, und dies um so mehr, als Stremayr den Schulforderungen der Konservativen energisch entgegentrat. Als Unterrichtsminister unbeugsam, ließ er sich als Justizminister herbei, die Tschechen durch Erlassung der ersten Sprachenverordnungen zu versöhnen, durch die alle Gerichte in Böhmen zweisprachig wurden. Nunmehr hatte er die Rechte wie die Linke gegen sich und am 20. Juni 1880 schied er aus dem Kabinett Taaffe, um als zweiter Präsident des Obersten Gerichtshofes im Staat weiterzuwirken; 1891 wurde er zum ersten Präsidenten ernannt und verblieb in dieser Stellung bis 1899.

Stremayr war Mitglied des Herrenhauses, wo er der Verfassungspartei angehörte, ferner Kurator-Stellvertreter der Akademie der Wissenschaften.

Am 10. Oktober 1904 starb Schulrat Dr. **Ferdinand Wendt**, emerit. Professor an der Staats-Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Troppau (Schlesien).

Wendt hat sich auf literarischem Gebiet einen ehrenvollen Namen errungen. Von seinen pädagogischen Werken sind besonders zu erwähnen: „Die Seele des Weibes", „Die Pädagogik der Kleinkinderstube", „Die Methodik des schönen Vortrags", „Die Willensbildung vom pädagogischen Standpunkt".

Wendt wurde 1839 zu **Dresden** geboren, studierte am Progymnasium und am Lehrerseminar in Bautzen, begann seine Lehrtätigkeit an katholischen Schulen in Leipzig und kam Mitte der Sechzigerjahre an die Normalschule in Hermannstadt (Siebenbürgen). 1870 begann er sein Universitätsstudium in Leipzig, wo er das Doktorat erwarb. Vom 1. Dezember 1874 bis 15. Juli 1903 wirkte er als Hauptlehrer an der Staats-Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Troppau.

Am 7. April 1904 starb der Volksschuldirektor und pädagogische Schriftsteller **Franz Buchneder** in Wien.

Am 19. April 1905 verschied zu Kirchau in Niederösterreich Oberlehrer i. R. **Anton Katschinka**. Mit ihm wurde ein Mann zu Grabe getragen, der während seines ganzen Lebens für die freie Schule

und für das geistige und materielle Wohl der Lehrerschaft mit Ausdauer gekämpft und gelitten hat. Er war auch unter jenen Schulmännern, die an die Einführung der deutsch-österreichischen Lehrertage schritten. Seinem tatkräftigen Einschreiten war es im Jahre 1884 auf dem Lehrertag zu Troppau gelungen, nach Überwindung bedeutender Schwierigkeiten die Gründung des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes zustande zu bringen. Katschinka leitete als Präsident durch 18 Jahre diesen Bund und brachte ihn aus schwierigen Anfängen durch mancherlei Fährlichkeiten zu seinem heutigen Ansehen. Mit nahezu 20000 Mitgliedern nimmt er eine achtunggebietende Stellung ein.

Oberlehrer Katschinka entstammte einer Lehrerfamilie. Er wurde am 13. November 1839 zu Edlitz in Niederösterreich geboren; er war auch literarisch tätig, 20 Jahre hindurch leitete er die pädagogische Zeitschrift „Die Volksschule".

Am 22. April 1905 starb der emeritierte Professor der Technischen Hochschule in Wien, Hofrat Dr. Andreas Kornhuber, ein Zoologe und Botaniker von bedeutendem Ruf, im 81. Lebensjahr.

C. Die Schweiz.

Von Schuldirektor **Ed. Balsiger** in Bern.

I. Förderung des Bildungswesens durch den Bund.

Verfassung, Gesetze und Bundesbeschlüsse räumen dem Bund und seinen Behörden direkt und indirekt wirksamen Einfluß auf das schweizerische Bildungswesen ein. Schon die erste Verfassung des Bundesstaates, diejenige von 1848, übertrug dem Bund die Befugnis, eine Universität und eine polytechnische Schule zu errichten. Da drei Universitäten (Basel, Zürich, Bern) bereits bestanden, so erschien es nicht als ein dringliches Bedürfnis, eine vierte durch den Bund zu errichten; ebensowenig ging es an, eine der drei bestehenden zur Bundesuniversität zu erheben und den andern voranzustellen. Wenn es ein Bedürfnis war, weitere Hochschulen zu errichten, so war dies durch besondere Rücksichten auf die Sprache oder konfessionelle Tendenzen bedingt. In beiden Fällen konnte es nicht Sache des Bundes sein, solchen Bedürfnissen seine Mittel zu widmen. So entstanden denn, abermals auf kantonalem Boden, in der romanischen Schweiz (Westschweiz) als Ausbau längst bestehender Akademien (aus der Reformationszeit her) die Universitäten Genf (1875) und Lausanne (1892) und auf spezifisch katholischen Grundlagen die Hochschule zu Freiburg (1889).

Im Berichtsjahr nun sind Anstrengungen zu verzeichnen, die darauf ausgingen, den Hochschulen eine vermehrte Wirksamkeit im Dienste der Volksbildung zu sichern. Die in früheren Berichten erwähnte Konferenz der kantonalen Unterrichtsdirektoren behandelte in ihrer Jahresversammlung in Aarau, 4. Juni 1904, die Frage, ob der Bund nicht den bestehenden kantonalen Universitäten durch finanzielle Beitragleistungen (1/2 Million) eine wirksame Förderung zuwenden könnte. Da der erwähnte Verfassungsartikel seit mehr als 50 Jahren unausgeführt geblieben ist, eine eidgenössische Universität in absehbarer Zeit kaum realisierbar sein dürfte, so erscheint diese Frage in der Tat opportun genug, daß sie näher untersucht werde. Eine Kommission von 7 Mitgliedern wurde mit dem Studium derselben betraut und wird einer nächsten Konferenz bestimmte Anträge vorlegen.

Anders verhält es sich mit dem Polytechnikum. Ein solches bestand noch nicht; der Bund errichtete die Schule und eröffnete sie schon 1855. Sie hat dem Lande seit einem halben Jahrhundert große Dienste geleistet durch die Heranbildung tüchtiger Architekten, Ingenieure, Techniker, Pharmazeuten, Förster, Kultur-Ingenieure und Landwirte, wie Fachlehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften. Im Zeitalter des industriellen Aufschwungs, der Eisenbahn- und Brückenbauten, wie der Wasserverbauungen und Aufforstungen im Gebirge, der ausgedehnten

technisch-wirtschaftlichen Nutzanwendung der Naturwissenschaften war es von der größten Bedeutung, daß für die Heranbildung der notwendigen Techniker und Lehrer gesorgt wurde. Die Opfer des Bundes sind dem gesamten Lande zugute gekommen und haben sich in jeder Beziehung reichlich gelohnt.

Die strenge Studienordnung und die hervorragenden Fachgelehrten haben das Ansehen dieser Bundes-Hochschule auch im Ausland seit langer Zeit dermaßen zur Geltung gebracht, daß Jahr für Jahr die Zahl der Studierenden ausländischer Herkunft zunahm und über 50% der gesamten Zuhörerzahl stieg. Im Schuljahr 1904 betrug die Frequenzziffer 1920, die Zahl der Lehrer (inkl. Hilfslehrer, Privatdozenten und Assistenten) 159.

Der Studienzwang und die strenge Disziplinarordnung, wodurch der Ruhm und die hohen Leistungen der Schule wesentlich begründet wurden, sind in der letzten Zeit Gegenstand einer lebhaften Erörterung sogar im Schoße der schweizerischen Bundesversammlung geworden. Der Bundesrat hat den leitenden Behörden die nähere Prüfung der Angelegenheit überwiesen. Es ist indessen bemerkenswert, daß der Ausschuß der „Gesellschaft der ehemaligen Studierenden der eidg. polyt. Schule“ in einer Eingabe an das Departement des Innern (dem zuständigen Ressort der Bundesbehörde) zugunsten der strengen Ordnung Stellung nimmt. Grundsätzlich und in Übereinstimmung mit der Minderheit der Lehrerschaft erklärt sich der Ausschuß gegen die Lernfreiheit; er wünscht, daß wenigstens die Vorlesungen, Repetitorien und Übungen des ersten Kurses obligatorischen Charakter haben. „Dem bloßen Begriff einer vollkommenen Studienfreiheit zuliebe, welche die Gefahr einer oberflächlichen Ausbildung für einen Teil der studierenden Jugend in sich birgt, sollte der Erfolg und das Ansehen des Polytechnikums nicht aufs Spiel gesetzt werden.“ Der Ausschuß wünscht, daß die Aufnahmsbedingungen wesentlich erhöht, zum mindesten von Ausländern vollständige Beherrschung der deutschen und französischen Sprache verlangt werden.

Der Bund leistete pro 1904 zum Unterhalt der Schule Fr. 1022730. Für das Jahr 1905 sind im Budget Fr. 1098240 eingestellt.

Seit der Revision der Bundesverfassung im Jahre 1874, durch welche dem Bunde vermehrte Aufgaben und Befugnisse eingeräumt worden sind, gelangten auch anderweitige Bildungsbedürfnisse zur Berücksichtigung und Unterstützung seitens der Bundesverwaltung. Mit der vollständigen Zentralisation des Militärwesens übernahm der Bund auch die gesamte Instruktion der Wehrmänner, stellte in der neuen Militärorganisation einheitliche Normen für die Aushebung der Rekruten fest und führte bei diesem Anlaß neben der sanitarischen Prüfung der Jungmannschaft auch die pädagogische Rekrutenprüfung ein. Diese Institution hat nachweisbar dem schweizerischen Volksschulwesen direkt und indirekt manchen heilsamen Anstoß zu Verbesserungen gegeben. Die Veröffentlichung der Ergebnisse regt den Wetteifer der Kantone, ihre Schulen zu heben, wohltätig an und hat tatsächlich im ganzen Lande namhafte Fortschritte herbeigeführt, sowohl in der Lehrerbildung, wie in der Organisation, Leitung und Führung der Schulen.

Anderseits erhielt die neue Verfassung einen neuen Artikel (27), der dem Bund die Befugnis erteilte, darüber zu wachen, daß die Kantone in der ihnen zukommenden Sorge für das Primarschulwesen bestimmte Grundsätze zur Anwendung bringen: Der Primarunterricht soll ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen, obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich sein.

„Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, die diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen."

Hatten diese Bestimmungen zunächst den Wert, daß ohne Beeinträchtigung der lokalen Eigenart und Bedürfnisse doch gewisse einheitliche Normen in der Organisation des niedern Schulwesens, wenn auch da und dort erst durch das Eingreifen des Bundes auf dem Wege des Rekurses und daheriger Entscheidungen, zur Geltung gelangten, so war die durch die Volksabstimmung vom 23. November 1902 sanktionierte Erweiterung des erwähnten Artikels (27), wonach der Bund den Kantonen zur Unterstützung der ihnen auf dem Gebiete des Primarunterrichts obliegenden Pflichten **Beiträge** leistet, das wirksamste Mittel, auf der geschaffenen einheitlichen Grundlage wesentliche Förderung der Leistungen herbeizuführen. Nach dem dafür erlassenen Bundesgesetz vom 25. Juni 1903 dürfen die Bundesbeiträge keine Verminderung der durchschnittlichen ordentlichen Leistungen der Kantone für die Primarschule (Staats- und Gemeindeausgaben zusammengerechnet) in den dem Jahr 1903 unmittelbar vorangehenden fünf Jahren zur Folge haben.

Der Einheitssatz zur Berechnung des jährlichen Bundesbeitrages beträgt für jeden Kanton 60 Cts. auf den Kopf der Wohnbevölkerung. Den gebirgsreichen Kantonen Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Appenzell Innerrhoden, Graubünden, Tessin, Wallis wird in Berücksichtigung der besonderen Schwierigkeiten ihrer Lage eine Zulage von 20 Cts. auf den Kopf der Wohnbevölkerung gewährt. Für die zulässige Verwendung des Bundesbeitrages werden bestimmte Zwecke ausdrücklich genannt, wobei es den Kantonen anheim gestellt ist, für welchen oder welche der genannten Zwecke sie den Bundesbeitrag bestimmen wollen. Ansammlung von Fonds und Übertragung des Kredites auf ein folgendes Jahr sind ausgeschlossen. Die Zwecke sind: Errichtung neuer Lehrstellen, Bau und wesentlicher Umbau von Schulhäusern, Errichtung von Turnhallen, Anlage von Turnplätzen und Anschaffung von Turngeräten, Ausbildung von Lehrkräften, Bau von Lehrerseminarien, Aufbesserung von Lehrerbesoldungen, Aussetzung und Erhöhung von Ruhegehalten, Beschaffung von Schulmobilien und allgemeinen Lehrmitteln, Abgabe von Schulmaterialien und obligatorischen Lehrmitteln an die Schulkinder, unentgeltlich oder zu ermäßigten Preisen, — Nachhilfe bei der Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder, Erziehung schwachsinniger Kinder in den Jahren der Schulpflicht. Die Bundesbeiträge dürfen nur für die öffentliche staatliche Primarschule mit Einschluß der Ergänzungs- und obligatorischen Fortbildungsschule verwendet werden.

Mit dem Jahr 1903 haben die Beitragsleistungen des Bundes ihren Anfang genommen; sie beziffern sich laut Budget des Bundes auf Fr. 2086500. Die Kantone ihrerseits haben nach Vorschrift des Bundesgesetzes über die ihnen zufallenden Bundesbeiträge zu verfügen und unter Rücksichtnahme auf ihre besonderen Verhältnisse gesetzliche Normen für deren Verwendung aufzustellen.

Außerdem werden vom Bund auch **wissenschaftliche Forschungen** und **Bestrebungen** zur Hebung der Volksbildung unterstützt, wie die geschichtsforschende Gesellschaft, die naturforschende Gesellschaft, das Idiotikon der deutsch-schweizerischen Mundarten, das Wörterbuch der Mundarten der romanischen Schweiz, die schweizerische Gesellschaft für Volkskunde, die Bibliographie der Landeskunde, die Gesellschaft für

Erhaltung historischer Kunstdenkmäler, die Jugendschriften, der Verein für Verbreitung guter Schriften, Unterstützung der Musik, der schweizerische Turnlehrerverein. Die pro 1905 hierfür ausgesetzten Beiträge erreichen die Summe von Fr. 218895. Weitere Fr. 120150 werden verwendet auf die Förderung der schweizerischen Kunst, Fr. 100000 für das Jahrbuch des Unterrichtswesens, die eidgenössische Schulwandkarte, den internationalen Katalog der wissenschaftlichen Literatur u. a. m. Den permanenten Schulausstellungen Zürich, Bern, Freiburg, Lausanne, Neuenburg wird eine jährliche Bundesunterstützung von Fr. 14000 zuteil.

Von ganz besonderer Bedeutung für die Hebung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in der Schweiz sind die seit 1884 eingeführten Bundesbeiträge zugunsten der beruflichen Ausbildung der Jugend geworden. Sie beruhen auf der Vorschrift, daß der Bund als eine seiner wesentlichen Aufgaben „die Beförderung der gemeinsamen Wohlfahrt" in seinem Grundgesetz (Art. 4 der Bundesverfassung) anerkennt. Der Anfang wurde mit der Unterstützung der gewerblichen und industriellen Berufsbildung gemacht (1884); es folgten 1891 die Beitragleistungen an das kommerzielle Bildungswesen und 1895 diejenigen zugunsten der hauswirtschaftlichen und beruflichen Ausbildung des weiblichen Geschlechts.

Diese Beiträge beziffern sich laut Bundesbudget pro 1905

für die gewerbliche und industrielle Berufsbildung auf	1 209 700 Fr.
„ das kommerzielle Bildungswesen auf	553 500 „
„ die hauswirtschaftl. und berufl. Bildung des weibl. Geschlechts auf	295 200 „
Total	2 058 400 Fr.

Hierbei ist zu bemerken, daß dies Beiträge seitens des Bundes sind, denen wenigstens doppelt bis dreifach so hohe Leistungen der Kantone und der Gemeinden zur Seite gehen.

Die hierüber aufgestellte Statistik weist nach, daß die Aufmunterung, welche der Bund in Form von Beiträgen, an die sich bestimmte Vorschriften über die Organisation, das Programm und die Leistungen der betreffenden Kurse und Schulen knüpfen, den Gemeinden und Kantonen zusichert, ganz wesentlich zur Förderung der beruflichen und allgemeinen Bildung beigetragen hat. Beispielsweise sei darauf hingewiesen, daß im Jahre 1884 43 gewerbliche Bildungsanstalten mit Fr. 42600, im Jahre 1903 deren 301 mit Fr. 1079900 vom Bund unterstützt worden sind. Ähnliche Wirkungen zeigen sich im Gebiete des hauswirtschaftlichen Bildungswesens. Im Zeitraume von 8 Jahren ist die Zahl der vom Bunde unterstützten Schulen und Kurse (Mädchenfortbildungsschulen, Frauenarbeitsschulen und Kurse, Koch- und Haushaltungskurse usw.) von 114 im Jahre 1896 auf 240 im Jahre 1903, und der Bundesbeitrag entsprechend von Fr. 84000 auf Fr. 212000 gestiegen. Die vom Bund zur Beaufsichtigung und Prüfung all dieser Anstalten und Kurse ernannten Expertinnen erstatten alljährlich einen Bericht, der stets neue Verbesserungen veranlaßt durch die Anregungen, welche von den sachverständigen Frauen ausgehen.

Anderseits wirkt in gleichem Sinne anregend und fördernd der schweizerische Frauenverein, dessen Verdienst es ist, die ersten Kurse und Anstalten zur Ausbildung tüchtiger Haushaltungslehrerinnen gegründet zu haben. Solche bestehen gegenwärtig in Bern, Zürich, Freiburg, zumeist in Verbindung mit besonderen Dienstbotenschulen, in denen die

Kandidatinnen ihre praktischen Übungsschulen finden. Auch die schweizerische gemeinnützige Gesellschaft hat ihren Anteil an der Gründung und Verbreitung dieser nützlichen Einrichtungen. Von ihr sind vor vierzig Jahren die ersten Anregungen zur Ausbildung der weiblichen Jugend im hauswirtschaftlichen Dienste ausgegangen. Dr. Guillaume, der derzeitige Direktor des eidgenössischen statistischen Bureaus war es, der im Schoße der gemeinnützigen Gesellschaft diese Bestrebungen mit großem Nachdruck vertrat und selbst die ersten Anleitungen zur Errichtung und Führung solcher Kurse veröffentlichte. Er darf heute mit Genugtuung auf die reiche Saat, die aus seinen volksfreundlichen Gedanken hervorgegangen ist, zurückblicken. Gegenwärtig ist die Überzeugung im Lande vorhanden, daß die hauswirtschaftliche und berufliche Ausbildung des weiblichen Geschlechts ein wesentlicher Faktor gesunder sozialwirtschaftlicher Verhältnisse, insonderheit eines glücklichen, gedeihlichen Familienlebens und damit der Volkswohlfahrt sei.

Der Bund unterstützt in gleicher Weise auch die Landwirtschaft, welche immerhin zirka 40 Proz. der schweizerischen Bevölkerung beschäftigt und ernährt. Die mannigfache Bodengestaltung und die Verschiedenheiten der Nutzbarmachung sind ebensoviel Schwierigkeiten, mit denen der Landwirt zu ringen hat, um seine Arbeit mit Erfolg auszuführen. Ackerbau- und Gartenbauschulen, landwirtschaftliche Schulen und Kurse, Weinbau- und Obstbauschulen, Molkereischulen, Bodenverbesserungen, Versuchs- und Untersuchungsanstalten, Viehzucht und Seuchenpolizei, Ausstellungen und Vereinsbestrebungen sind Gegenstand der Bundeshilfe. Laut Budget pro 1905 sind für solche Zwecke Fr. 3268120 vorgesehen, eine Summe, welche ersprießliche Förderung sichert um so mehr, als auch die Gemeinden und Kantone ihrerseits erkleckliche Opfer aufwenden. Nahezu Fr. 100000 gewährt der Bund zur Unterstützung des schweizerischen Gewerbevereins, des Arbeitersekretariats und für besondere Arbeiten und Aufgaben.

Endlich sei darauf hingewiesen, daß die im eidgenössischen Fabrikgesetz vom Jahre 1877 enthaltenen Bestimmungen zum Schutz der Jugend wesentlich zur Beseitigung früher vorhandener Übelstände (Verwendung junger Kinder in den Fabriken, Überanstrengung, Verkümmerung ihrer Schulbildung usw.) beigetragen haben. Ja, diese Bestimmungen sind indirekt die Veranlassung zur Revision mancher kantonaler Schulgesetze geworden, namentlich in der Ostschweiz, wo die Alltagsschulpflicht früher nur auf 6 Jahre, vom 7. bis 12. Altersjahr, sich erstreckte und seither auf 8 Jahre, bis zum zurückgelegten 14. Altersjahr, ausgedehnt worden ist. Das Fabrikgesetz untersagt die Verwendung der Jugend in Betrieben vor dem zurückgelegten 14. Altersjahr.

So hat der Bund in vielfacher Art Gelegenheit, das schweizerische Bildungs- und Erziehungswesen wohltätig und fördernd zu beeinflussen.

II. Das Schulwesen in den Kantonen.

1. Die allgemeine Volksschule, Primarschule, hat im Berichtsjahre mehrfache gesetzgeberische Neuerungen zu verzeichnen.

a) Die in den beiden vorhergehenden Berichten ausführlich dargestellte und im Abschnitt I hiervon erwähnte Bundessubvention hat die kantonalen Behörden veranlaßt, bestimmte Normen für die ihren Ver-

hältnissen entsprechende Verwendnug dieser Bundesmittel im Rahmen der bezüglichen Bundesvorschriften aufzustellen.

Bern hat durch Dekret des Großen Rates diese Verwendung für die nächsten fünf Jahre geordnet: Die Fr. 353000 betragende Bundessubvention wird folgendermaßen verwendet: Fr. 100000 an die Lehrerversicherungskasse, Fr. 30000 zur Erleichterung des Einkaufes älterer Lehrer in diese Kasse, Fr. 30000 an Ruhegehalte (Zuschuß zu dem gesetzlich vorgesehenen bisherigen Jahresbetrag von Fr. 100000), Fr. 60000 für Lehrerbildung in den Staatsseminaren, Fr. 50000 an steuerschwache Gemeinden behufs Aufbesserung der Lehrerbesoldungen (1903 gab es noch 650 Lehrstellen, die von den Gemeinden mit weniger als Fr. 600 besoldet waren), eventuell Bestreitung anderer Schulkosten. Fr. 83000 an die Gemeinden zum Zwecke der Ernährung und Kleidung dürftiger Schüler.

Die Lehrerversicherungskasse — eine seit Jahren ersehnte Institution — ist am 1. Januar 1904 ins Leben getreten und sichert nun den im Dienst der Jugendbildung alt oder invalid gewordenen Lehrern und Lehrerinnen, Witwen und Waisen eine Pension bis auf 60 Proz. der zuletzt bezogenen Besoldung — dank der Bundeshilfe. Ebenso verdankt Bern seine Reorganisation der Lehrerbildung diesem neuen wirksamen Zufluß von finanziellen Mitteln. Die Verlegung des Oberseminars nach Bern, eine Neuordnung der Seminarlehrerbesoldungen und die bessere Ausstattung der Anstalt mit Lehrmitteln sind im Berichtsjahre zur Tatsache geworden. Zum Bau eines neuen Seminars in der Stadt hat der Große Rat des Kantons seinerseits die Summe von Fr. 290000 bewilligt.

St. Gallen hat durch ein Gesetz, das von der Volksabstimmung am 31. Juli genehmigt wurde, die Zweckbestimmung des Bundesbeitrages geregelt und bei diesem Anlaß den 4. Jahreskurs der Lehrerbildung eingeführt. Die Verwendung der Subvention (Fr. 150000) wurde grundsätzlich in folgendem Sinne bestimmt: 10 Proz. für Dienstalterszulagen an die Lehrer, 35 Proz. für Schulhausbauten, Turnhallen und Schulmobiliar; 20 Proz. für Ruhegehalte der Lehrer; 7 Proz. für Lehrerbildung, 8 Proz. zur Förderung der obligatorischen Fortbildungsschule; 20 Proz. für andere im Bundesgesetz vorgesehene Zwecke.

Zürich hat die Bundessubvention erstmals pro 1903 zum Bau und zur Reparatur von Schulhäusern ganz den Gemeinden überlassen. Im Berichtsjahre trat ein neues „Gesetz über die Besoldungen der Lehrer" in Kraft, durch welches der Betrag der Bundessubsidie für diesen Zweck allein beansprucht wird. Nachdem eine erste Volksabstimmung im Mai die Verwerfung des vorgelegten Gesetzes ergeben hatte, wurde es sofort in einzelnen Bestimmungen etwas modifiziert und in einer zweiten Abstimmung am 27. November vom Souverän mit 43000 gegen 31000 Stimmen genehmigt. Dieses Besoldungsgesetz sieht eine Anfangsbesoldung von Fr. 1400 für Primarlehrer, von Fr. 2000 für Sekundarlehrer vor mit fünfmaliger Dienstzulage von je Fr. 100 nach den fünf ersten Dienstjahren in je 3jährlichen Stufen bis Fr. 1900 für Primarlehrer und Fr. 2500 für Sekundarlehrer. Für Primarlehrer kommen an Naturalleistungen noch hinzu 6 St. Holz und 18 Ar Pflanzland. Außerdem werden besondere staatliche Zuschüsse an Lehrerbesoldungen in steuerschwachen Gemeinden und zugunsten von ungeteilten, abgelegenen Schulen zugesichert. Mit diesem Besoldungsgesetz und der damit in Verbindung stehenden Ordnung der Ruhegehalte hat Zürich einen neuen

Beweis der Wertschätzung einer guten Schule für die künftige Generation gegeben und steht auch im Besoldungswesen nunmehr wieder in erster Reihe unter den Kantonen der Schweiz.

Graubünden gab sich ein neues „Gesetz über die Schulpflicht und Schuldauer", ebenfalls in Verbindung mit einer Verordnung über die Verwendung der Bundessubvention. Nach dieser Verordnung soll der Bundesbeitrag folgenderweise verteilt werden: Den Gemeinden je Fr. 100 für jede Lehrstelle an der öffentlichen Primarschule entweder zur Aufbesserung der Lehrerbesoldung oder, wo diese der Erhöhung nicht bedarf, zu anderen im Bundesgesetz vorgesehenen Zwecken. Fr. 12000 sollen verwendet werden für den Bau und wesentlichen Umbau von Schulhäusern, Errichtung von Turnhallen, Anlage von Turnplätzen und Anschaffung von Turn- und Schulgeräten; Fr. 5000 für Ernährung und Kleidung armer Schulkinder; Fr. 5000 für Preisreduktion der kantonalen Lehrmittel; Fr. 10000 zu anderen Verbesserungen des Schulwesens. (Der Kanton Graubünden erhält Fr. 83600.) In ähnlicher Weise ist in anderen Kantonen die Bundessubvention der willkommene Impuls zu namhaften Verbesserungen des Volksschulwesens und der ökonomischen Stellung der Lehrerschaft geworden. Unter diesen anderen Kantonen ist Aargau durch einen besonderen Umstand begünstigt worden. Die seinerzeit, 1841, im Aargau vom Kantonsrat verfügte Aufhebung der Mönchsklöster hat ein beträchtliches Vermögen zu gemeinnützigen Zwecken flüssig gemacht. Nach Erledigung der daraus entstandenen Streitfrage durch die Tagsatzung hat der Kantonsrat durch ein Dekret vom Jahre 1844 die Verwendung des Klosterfonds geordnet und bestimmt, daß der übrigbleibende Klosterpensionsfonds von Fr. 1600000 nach dem Ableben des letzten Konventualen zu verwenden sei zur Hälfte für Schul- und Armenzwecke zugunsten katholischer Gemeinden und für katholische Pfarrpfründen, zur anderen Hälfte zur Erhöhung der Ruhegehalte der Lehrer. Im Berichtsjahre ist dieser Fonds frei geworden und hat für die Aufbesserung der Rücktrittsgehalte der Lehrer ein Kapital von Fr. 869000 zur Verfügung gestellt. Damit können dieselben bis auf 50 Proz. der Besoldungsbeträge erhöht werden. Anderseits hat das neue Schulgesetz Verbesserungen in der Schulorganisation herbeigeführt: „Herabsetzung des Schülermaximums auf 70 für Sukzessivklassen, auf 60 für Gesamtschulen, besondere Fürsorge für geistesschwache und gebrechliche Kinder, Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und des Schulmaterials für alle Kinder der Volksschule, Bestimmung des 7. Altersjahres als Eintritts-, des vollendeten 14. Altersjahres als Austrittsalter, strengere Vorschriften für die Patentierung der Lehrer und Lehrerinnen, Festsetzung der Besoldungsminima auf 1400 für die Primarschule, auf 2000 für die Fortbildungsschule, auf Fr. 2500 für Bezirkslehrer, mit je Fr. 400 Dienstzulagen; endlich Erhöhung des Staatsbeitrags für Schulhausbauten (zugunsten der Gemeinden) bis auf 20 Proz. der wirklichen Kostensumme. Die erforderliche finanzielle Mehrleistung wird bestritten durch die Bundessubvention von Fr. 126000 und einen um Fr. 86000 höheren jährlichen Beitrag des Kantons. Und da nun durch den Klosterpensionsfonds für die Rücktrittsgehalte gesorgt ist, so wird der bestehende Lehrerpensionsverein in eine obligatorische Lehrerwitwen- und Waisenkasse umgewandelt, an die der Staat ebenfalls jährliche Beiträge leistet.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, wie segensreich die Bundeshilfe für die Verbesserungen des Schulwesens vielorts bereits geworden und andernorts demnächst noch zu werden berufen ist.

b) Auch abgesehen von der Bundesunterstützung sind in einer Reihe von Kantonen Änderungen in der Schulgesetzgebung ins Auge gefaßt worden. Eine gründliche Reorganisation der Bildungsanstalten, vom Kindergarten bis zur Akademie, die zur Universität ausgebaut werden sollte, war in Neuenburg vorbereitet und von den Behörden gutgeheißen und empfohlen. Die Volksabstimmung jedoch fiel ungünstig aus, die Vorlage wurde verworfen. Ebenso war die Landsgemeinde von Appenzell A.-Rh. dem ihr zum Entscheid vorgelegten Entwurf eines neuen Schulgesetzes abhold und verwarf Neuerungen, die von den einsichtigen leitenden Behörden als notwendig und zweckmäßig erkannt worden waren. Schaffhausen, Thurgau, Baselland sind an der Arbeit, demnächst ihr Schulwesen ganz oder teilweise zu reorganisieren. Schaffhausen strebt an, durch ein neues Schulgesetz das Eintrittsalter der schulpflichtig werdenden Kinder um 4 Monate zu erhöhen, die Altersgrenze (das erfüllte 6. Jahr) vom 1. Mai auf den 31. Dezember zurückzuversetzen; die Fürsorge für arme, körperlich und geistig gebrechliche und verwahrloste Kinder gesetzlich zu ordnen; den Übertritt in die Realschule nach dem 6. Schuljahre zu ermöglichen; das Schülermaximum per Klasse auf 60 und 50 herabzusetzen; die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel einzuführen; die Fortbildungsschule auch für Realschüler obligatorisch zu erklären; die Inspektion Fachmännern zu übertragen; den Handarbeitsunterricht für Mädchen umzugestalten, einheitliche Prüfungen für die Erteilung der Lehrpatente einzuführen und der Lehrerschaft eine Vertretung in den Schulbehörden zu sichern. Thurgau beabsichtigt, die Fortbildungsschule für Mädchen obligatorisch zu erklären, nachdem sich gezeigt hat, daß das Bedürfnis nach praktischer, allgemeiner und beruflicher (hauswirtschaftlicher) Ausbildung der Mädchen in vielen Gemeinden durch freiwillige Einrichtung von Kursen und Fortbildungsschulen Anerkennung gefunden hat.

Der Kanton Thurgau mit einer Wohnbevölkerung von 113000 Seelen unterhielt im Jahre 1903 nicht weniger als 139 obligatorische Fortbildungsschulen mit 2612 Schülern, und 76 freiwillige Fortbildungsschulen, darunter 13 gewerbliche, 2 für Zeichnen, 3 für kaufmännische Bildung, 14 für Knabenhandarbeit und 44 für erwachsene Mädchen (Handarbeit, hauswirtschaftliche Ausbildung) mit zusammen 1902 Schülern. Das Stiftungsvermögen der Gemeinden zu Schulzwecken beträgt nahezu 7 Millionen Fr. Damit läßt sich, ohne die Steuerlast zu erhöhen, für die Schule Erkleckliches tun.

c) In Konferenzen, Versammlungen und Kursen sind die Lehrpläne, wie die methodische Behandlung einzelner Unterrichtsfächer, Gegenstand einläßlicher Erörterungen gewesen, die neue Gesichtspunkte und Reformen in Anregung brachten und das Ihrige beigetragen haben zu manch erfreulichen Fortschritten im Unterrichtsverfahren. Ohne hier in Einzelheiten einzutreten, sei hingewiesen auf die in der Waadtländischen Lehrerschaft behandelte Revision des Unterrichtsgesetzes, wobei die Frage, ob der Religionsunterricht (interkonfessionell, im Sinne des Art. 27 der B. V.) fernerhin im Schulprogramm belassen werden soll und ob er durch den Lehrer zu erteilen sei, die lebhafteste Diskussion veranlaßte. 80 Prozent der Lehrerschaft sprachen sich in bejahendem Sinne aus unter Vorbehalt der vollständigen Gewissens- und Glaubensfreiheit der Lehrenden und mit der Befugnis, dabei die allgemein ethischen Belehrungen vorab zu betonen. Die Société pédagogique de la Suisse romande hat in ihrer Jahresversammlung in Neuchâtel u. a. die zwei Fragen besprochen:

Sind die Rekrutenprüfungen derzeit imstande, genauen Aufschluß zu geben über die intellektuelle und moralische Bildung der Jugend und den in der Schule erteilten Unterricht? Gibt die gegenwärtige Primarschule dem Mädchen eine den Anforderungen des Lebens entsprechende Bildung? Die Verneinung beider Fragen führte zu einer Reihe von Reformvorschlägen, die ihrer Würdigung durch die Gesetzgebung noch harren.

d) Der schweizerische Lehrerverein, welcher zurzeit über 6000 Mitglieder zählt (Präsident Herr Nat.-Rat Fritschi in Zürich), hat in seiner Jahresversammlung in Chur einen gedankenreichen, anregenden Vortrag über „Die Heimatkunde als methodisches Prinzip" von Seminardirektor Conrad angehört und die Frage der Organisation von Fortbildungsschulen für die der Schule entwachsene Jugend behandelt. In einer Anzahl Thesen sind die grundsätzlichen Gesichtspunkte für eine den Zeitbedürfnissen entsprechende Weiterbildung der Knaben und **Mädchen** zusammengefaßt worden, wobei namentlich der von dem Referenten, Herrn Schuldirektor Egli in Luzern, wie auch von der Referentin, Fräulein Kopp, mit Nachdruck betonte Gedanke beifällig unterstützt wurde, daß diese Fortbildung neben beruflichen Zielen auch der allgemeinen geistigen Weiterentwicklung dienen müsse. Dem jungen Manne soll diese das richtige Verständnis seiner bürgerlichen Rechte und Pflichten, der Tochter die Lebensbildung der künftigen Hausfrau und Mutter vermitteln.

Die in neuerer Zeit vielbesprochene Frage der „Kunst in der Schule" ist durch Kurse für Lehrer im Gesang- und Zeichenunterricht in praktischer Weise gefördert worden. Kurse im Zeichnen haben in *Glarus*, Chur, St. Gallen, Gesanglehrerkurse in Herisau, Zürich, Chur und Bern stattgefunden. In Solothurn und im Berner Jura wurde die Methode des Sprachunterrichts, insbesondere die Übung im mündlichen und schriftlichen Sprachausdruck, in Zug die Durchführung des naturkundlichen Unterrichts behandelt. Die Freunde des Handfertigkeitsunterrichts veranstalteten in Biel einen Lehrerkurs, der 4 Wochen dauerte und eine Anzahl neuer Pioniere dieses vortrefflichen Bildungsgebietes ausbildete. In Luzern und Basel befaßte sich die Lehrerschaft einläßlich mit dem Thema „Die Ermüdung der Schulkinder", und „Arbeit und Erholung der Schuljugend".

2. Die Lehrerbildung in der Schweiz hat im Berichtsjahre wieder, wie im Vorjahre, durch zwei auf Anregung und unter der Ägide des schweizerischen Lehrervereins abgehaltene Ferienkurse an den Universitäten Bern und Lausanne nützliche Förderung erfahren. Je zwei Wochen (Ende Juli, Anfang August) wurden an beiden Orten auf ein ziemlich umfassendes, allseitiges Programm von Fortbildungskursen verwendet. Bern: Philosophie, Die Hauptströmungen der Philosophie der Gegenwart und ihre Stellung zu den Erziehungsfragen. Literatur, Schweizerische Dichter des 19. Jahrhunderts, Die Kunst in der Heimat. Litterature contemporaine de la Suisse romande. Schweizerische Volkskunde. Kulturgeschichte, Die Anfänge der menschlichen Kultur — Bibel und Babel. Naturwissenschaften, Elektronenstrahlung mit Experimenten. — Neue Forschungen auf botanischem Gebiete. — Über den Kontinent Antarktika. — Methodik des naturkundlichen und geographischen Unterrichts. — Physikalische Experimente. — Kryptogamen. — Geologie der Schweiz. — Morphologie und Anthropogeographie. Sprachen: Phonetik und Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. —

Geschichte der deutschen Sprache. — Lektüre und Interpretation deutscher Dichter. — Auteurs français. — Quellenkunde und historische Heimatkunde. — Sprachkurs für Französischredende. — Exkursionen und Diskussionsabende. — Teilnehmer: 131 Lehrer und 31 Lehrerinnen. — Ein analoges Programm wurde in Lausanne durchgeführt mit 136 Teilnehmern, wovon 55 Lehrerinnen. Reiche Anregungen und Aufklärungen sind von diesen Kursen ausgegangen. Die Liebe zum Beruf und die Befähigung zu gründlichem Wirken haben neue Impulse empfangen. 1903 wurde der Anfang mit solchen Ferienkursen gemacht in Zürich und Neuchâtel; im nächsten Jahre wird die Universität Basel die Mission übernehmen.

In Zürich wurde ein II. Bildungskursus für Lehrer und Lehrerinnen an Spezialklassen für Schwachbegabte und an Anstalten für schwachsinnige Kinder abgehalten. Er dauerte vom 25. April bis 18. Juni. Ein erster solcher Bildungskurs hatte im Jahre 1899 ebenfalls in Zürich stattgefunden. An demselben hatten sich 8 Lehrer und 5 Lehrerinnen beteiligt. Am II. Kurse nahmen teil 4 Lehrer und 14 Lehrerinnen, außerdem meldeten sich sämtliche 12 Lehrkräfte der Spezialklassen der Stadt Zürich sowie ein Lehrer an einer Normalklasse zur Teilnahme am theoretischen Unterricht an. Den Teilnehmern wurden seitens der kantonalen Behörden Beiträge von Fr. 100—200 zur Bestreitung ihrer Kurskosten gewährt. Der Kurs zerfiel in einen theoretischen und einen praktischen Teil, ähnlich dem ersten Kurse. Für den praktischen Teil, der im wesentlichen den Vormittag beanspruchte, wurden die Kursteilnehmer in vier Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe wohnte während je einer Woche dem Unterricht an der Taubstummenanstalt und in der Anstalt für schwachsinnige Mädchen bei; die übrigen Wochen verbrachten die Kursteilnehmer in einzelnen Spezialklassen der Stadt Zürich, mit Ausnahme einer halben Woche, während welcher sie in der Erziehungsanstalt für schwachsinnige Kinder in Regensberg betätigt wurden. Besuche führten die Kursteilnehmer ferner aus: in den Irrenanstalten Burghölzli und Königsfelden und in der Anstalt für Epileptische auf der Rüti bei Zürich. Bei ihrem Aufenthalt in den Spezialklassen wurden die Teilnehmer auch zum Unterrichten angehalten.

Der theoretische Unterricht umfaßte folgende Gebiete:

I. Anatomie und Physiologie des Nervensystems; Hirnpathologie mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie, mit Krankenvorstellung und Demonstrationen von Präparaten.

II. Ausgewählte Kapitel aus der Experimentalpsychologie.

III. Der Unterricht an Spezialklassen: 1. Organisation der Spezialklassen; 2. Methodik: Biblische Geschichte und Sittenlehre, Sprache und Rechnen, Gesang, Turnen, Handarbeit; 3. Sprachstörungen, Stottern und Stammeln; 4. Abfassung von Schülercharakteristiken, Fürsorge für die der Schule entlassenen geistig Schwachen; 5. Lohnt es sich, Lehrer der Schwachen zu sein? 6. Geschichtliches über Spezialklassen; 7. Demonstrationen an Schwachsinnigen.

IV. Der Unterricht der Taubstummen, Artikulationsunterricht usw., Veranschaulichung der hauptsächlichsten Augenkrankheiten der Blinden.

V. Blödengymnastik; Geschichtliches über diese Anstalten.

VI. Einteilung der Idioten.

VII. Zeichnen (Skizzieren).

VIII. Handarbeitsunterricht für die Spezialklassen.

Neu waren in diesem II. Kurse die Handarbeitsübungen und das Zeichnen; mit beiden Fächern wurden die besten Erfolge erzielt. Dieser II. Bildungskurs hat dank der hingebenden Bemühungen der beiden an demselben meist betätigten Kursleiter, der beiden Herren Dr. Ulrich und Lehrer Graf und dank dem Eifer der Kursteilnehmer Vorzügliches geleistet und wird dazu beitragen, die Einsicht in die Notwendigkeit zu verbreiten, daß Lehrkräfte, die sich speziell der Bildung der Schwachen widmen, besonderer Kenntnisse bedürfen, um das unterrichtliche und erzieherische Ziel besser und leichter zu erreichen: alles im Interesse einer Jugend, die der Hilfe in besonderm Maße bedarf. (Nach dem Bericht im Amtl. Schulblatt des Kantons Zürich.)

Der schweizerische Seminarlehrerverein behandelte in seiner Tagung zu Baden im Aargau am 9. und 10. Oktober mehrere für die Lehrerbildung wichtige Fragen. So die Einführung der Volkswirtschaftslehre als Unterrichtsfach im Seminar. Der Referent, Seminarlehrer Pfyffer in Wettingen, wies auf die durchgreifenden Umgestaltungen, welche das 19. Jahrhundert in Technik, Industrie, Verkehr und Handel den Völkern gebracht und ihre Arbeits-, Erwerbs- und Wirtschaftsverhältnisse total verändert hat. Es ist deshalb naheliegend, daß heute alle Stände und Berufsklassen der Volkswirtschaftslehre das höchste Interesse entgegenbringen, da soziale Probleme auch in den untersten Klassen der Bevölkerung ernsthaft zum Nachdenken und zu aktiver Betätigung anregen, ganz besonders in einem republikanischen Staatswesen, wo das Referendum dem Bürger wichtige Rechte einräumt. Eine völlige Umgestaltung des Unterrichtswesens wird sich unter dem Einfluß der neuen Gesichtspunkte, unter welchen heute die Naturwissenschaften, die Geographie, die Literatur und die Philosophie ihre Forschungen durchführen, vollziehen. Die Schüler bringen übrigens, wo dieses Fach bereits eingeführt ist, der Materie das größte Interesse entgegen und nehmen an den Tagesfragen lebhaften Anteil. Die Darlegungen des Referenten fanden allerseits kräftige Zustimmung und die Anregung wird auf fruchtbaren Boden fallen.

Ein zweites Thema: „Die Biologie im naturgeschichtlichen Unterricht am Seminar", welches schon in der vorjährigen Versammlung zur Behandlung gelangte, wurde weiter besprochen und führte zu einstimmig genehmigten Thesen, welche der Hauptreferent, Seminarlehrer Dr. Holliger (Wettingen) seinerzeit aufgestellt hatte. Das dritte Traktandum betraf den Geschichtsunterricht am Seminar. Fräulein Flühmann, Seminarlehrerin in Aarau, hatte hierüber der Tagung in Chur (1903) ein ausführliches, gründliches Referat vorgetragen, in welchem sie im Hinblick auf die erzieherische Wichtigkeit des Faches die größere Betonung der kultur- und kunstgeschichtlichen Seite des Faches, die häufigere Benutzung der Quellen der Geschichte und mehr Zeit, als die meisten Stundenpläne gewähren, verlangte. Ihre Anregungen wurden an eine Kommission zur weiteren Förderung gewiesen.

3. Die Berufsbildung; höhere Schulen.

a) Vom 3.—6. August fand in Bern der II. internationale Kongreß für den Zeichnungsunterricht statt. Zum Besuch desselben waren schon Ende Februar 352 Teilnehmer angemeldet, deren Zahl stieg bis Mitte Juli auf 782; aus Frankreich 215, aus der Schweiz 180, aus Rußland 141, aus Deutschland 38; Amerika, England, Italien, Belgien, Finnland, Skandinavien und Bulgarien waren vertreten. Der

Kongreß wurde im Saale des schweizerischen Nationalrates vom Bundespräsidenten Comtesse mit einer Begrüßung eröffnet. Die Verhandlungen selbst fanden in den Räumen der neuen Berner Hochschule statt. Hauptgegenstand derselben war die Reform des Zeichnens nach Stoff und Betriebsweise auf allen Bildungsstufen, vom Kindergarten bis zur Hochschule. Aus der vielsprachigen Diskussion gingen als Schlußsätze hervor: I. Der Zeichenunterricht ist auf allen Schulstufen ein Hauptunterrichtsfach und für alle Schüler obligatorisch. In allen Unterrichtsfächern ist das Zeichnen als Ausdrucks- (und Veranschaulichungs-) mittel zu verwenden und zu pflegen. Für die Aufnahme in Berufsschulen wird ein Ausweis im Zeichnen gefordert. Künstlerische Erziehung ist auf allen Schulstufen und in allen Bevölkerungsklassen zu fördern. II. Das Zeichnen (in Verbindung mit Bauen, Legen, Formen) ist im Kindergarten ein wichtiges Bildungsmittel. III. Der Zeichnungsunterricht in der Primarschule hat die Schüler zu befähigen, die Natur, Dinge und Vorgänge in der Natur und der Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen. Das Gedächtniszeichnen ist Grundlage und auf allen Stufen ein organischer Bestandteil des Zeichnens. IV. Für den Zeichenunterricht der Mittel- und höheren Schulen gelten die gleichen Grundsätze wie für den Primarunterricht, doch ist dabei eine Vertiefung der künstlerischen Auffassung anzustreben. Die Verbindung des Modellierens und der Handarbeit mit dem Zeichnen ist auf allen Stufen zu fördern. V. An den Hochschulen sind zweckmäßige Zeichnungskurse einzurichten. In Fächern, in denen das Zeichnen zur Erklärung und Demonstration dienen kann, ist die zeichnerische Fähigkeit bei Prüfungen mit zu berücksichtigen. VI. Der Erfolg des Zeichnungsunterrichts und der gesamten künstlerischen Erziehung beruht in allen Schulen auf der zeichnerischen, beziehungsweise künstlerischen Bildung des Lehrers. Der zeichnerischen Ausbildung des Lehrers der Volksschule ist die größte Aufmerksamkeit zu schenken, besonders aber in den Lehrerbildungsanstalten ist der Zeichenunterricht von künstlerisch und pädagogisch gebildeten Fachleuten zu erteilen. — Auf dem nächsten Kongreß ist über die Ergebnisse der Maßnahmen, die zur Verwirklichung der hievor gestellten Forderungen getroffen worden sind, Bericht zu erstatten.

Mit dem Kongreß wurde eine Zeichnungsausstellung verbunden, die Schülerzeichnungen, Vorlagenwerke und Schriften über den Zeichenunterricht umfaßte. Ebenso fand ein Kurs für Lehrer des gewerblichen Zeichnens statt, welcher von einer größeren Anzahl strebsamer Kunstjünger besucht wurde und manche neue Anregungen für die Praxis des Zeichenunterrichts geboten hat.

b) Eine Anleitung zur Einrichtung beruflicher Bildungskurse für die Lehrlinge des Handwerks ist vom Direktor der Gewerbeschule in Freiburg und Inspektor der Lehrlingskurse, Herrn Genoud, veröffentlicht worden, die viel praktische Winke enthält und den allgemeinen bildenden Wert einer zweckmäßig eingerichteten speziellen Berufsschulung überzeugend darlegt.

c) In ganz besonders erfreulichem Aufschwung sind die dem H a n d w e r k und K u n s t g e w e r b e, der Industrie und dem Handel dienenden B i l d u n g s a n s t a l t e n begriffen. Innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte sind in der Schweiz von Gemeinden, Meisterverbänden, kantonalen und eidgenössischen Behörden wirksame Anstrengungen gemacht worden, den durch die Entwicklung des Weltverkehrs und der Fortschritte der Technik

in allen Gebieten menschlicher Betriebsamkeit entstandenen neuen gebieterischen Anforderungen der Zeit im Interesse der Selbsterhaltung und der allgemeinen Wohlfahrt gerecht zu werden. Das geht am deutlichsten aus der Statistik der Bundesbeiträge, die der Unterstützung der gewerblichen Bildungsbestrebungen zugewendet worden sind, hervor. 1884, als zum erstenmal Beiträge des Bundes gewährt wurden, kamen solche 43 gewerblichen Instituten mit einem Gesamtbetrag von Fr. 42600 zu. Im Jahre 1904 waren es 318 Bildungsanstalten, die insgesamt vom Bund Fr. 1083500 an Jahresbeiträgen bezogen. Zieht man in Erwägung, daß der Bundesbeitrag bis zur Hälfte der von Gemeinden und Kantonen zu diesem Zwecke aufgewendeten Mittel ausmacht, so betrugen vor 20 Jahren die für das gewerbliche Bildungswesen — abgesehen von den Schulräumen und deren Unterhalt — gebrachten Opfer in der Schweiz etwa Fr. 150000, heute übersteigen sie 3 Millionen Fr. pro Jahr. Die seit 1884 vom Bund diesen Bedürfnissen zugewendeten 12 Millionen Franken haben sichtlich gute Früchte gebracht und wesentlich eine solche Entwicklung und Förderung ermöglicht. So steigt denn Jahr um Jahr die Zahl der kleineren und größeren Anstalten für die gewerbliche Bildung des jungen Volkes, ebenso die Frequenz wie die Wirksamkeit der einzelnen, namentlich der größeren Schulen.

Im Berichtsjahre hat in der Waadt der Gedanke, die bestehenden professionellen und industriellen Schulen durch die Errichtung eines Technikums zu krönen, Boden gefaßt; er sieht seiner baldigen Verwirklichung entgegen. Genf, Freiburg, Neuenburg haben ihre höheren technischen Bildungsanstalten bereits, und die in der deutschen Schweiz bestehenden derartigen Institute in Biel, Burgdorf, Basel, Zürich, Winterthur, St. Gallen erfreuen sich alljährlich wachsenden Zuspruchs und tüchtiger Leistungen.

Nicht weniger erfreulich sind die Fortschritte auf dem Gebiete der Handelsschulen. Auch hier hat die Bundeshilfe das Verdienst, den wirksamsten Anstoß zur Ausdehnung wie zur Hebung der kommerziellen Bildung gegeben zu haben. Im ersten Jahre der Bundesunterstützung, 1892, betrug die Zahl der Handelsschulen 6, heute 22, darunter vier Töchterhandelsschulen (Bern, Zürich, Genf, Basel). 1892 leistete der Bund Fr. 38500, heute Fr. 298000 für diese Zwecke. Der Entwicklung der kommerziellen Bildung haben außer den von Städten und Kantonen gegründeten Schulen namentlich die eifrigen Bemühungen des schweiz. kaufmännischen Vereins Vorschub geleistet. Die von ihm ins Leben gerufenen kaufmännischen Fortbildungskurse und Schulen und die damit verbundenen Lehrlingsprüfungen haben von Jahr zu Jahr die Leistungen ersprießlicher und fruchtbarer gemacht. Im Jahre 1904 wurden außer den 22 Handelsschulen nicht weniger als 64 kaufmännische Fortbildungsschulen vom Bund unterstützt mit total Fr. 157000, so daß, da diese Subventionen nach demselben Grundsatz, daß Korporationen, Gemeinden und Kantone wenigstens das Doppelte des Bundesbeitrags zu leisten haben, auf die kommerzielle Bildung in der Schweiz im Jahre 1904 der erkleckliche Betrag von 1½ Millionen Fr. verwendet worden ist.

Die Errichtung einer Handelshochschule in Basel, ähnlich der Handelsakademie in St. Gallen, wurde zwar vom Souverän abgelehnt; dafür hat die Universität Zürich den ersten Lehrstuhl für Handelswissenschaft errichtet und in der Person des Herrn Prof. Dr. Schär einen kompetenten und eifrigen Vertreter dieses Wissensgebietes erhalten.

d) Die Frequenz der schweizerischen Hochschulen betrug im Sommersemester 1904 Zuhörer: Zürich 1221, Basel 581, Bern 1608, Genf 1019, Lausanne 893, Freiburg 559, Neuenburg (Akademie) 162, total 6043 Zuhörer, davon 1681 weibliche; immatrikulierte Studenten waren 4994, davon Ausländer 2707.

e) Die Gesamtausgaben der Schweiz für das Unterrichts- und Bildungswesen belaufen sich gegenwärtig auf zirka 56 Millionen pro Jahr, das Doppelte der Summe, welche auf das Militärwesen jährlich verwendet wird.

III. Reform- und gemeinnützige Bestrebungen.

1. In ihrer Jahresversammlung in Bern hat die schweizerische Schulhygienische Gesellschaft in Vorträgen und Diskussion die „Schulbankfrage", die „Ermüdung" der Schüler, die „Beleuchtungs- und Heizeinrichtungen" der Schulräume, und das Thema „Schule und Zahnpflege" behandelt. Der Umstand, daß in dieser Vereinigung Schulbehörden, Ärzte, Lehrer und Techniker vertreten sind und daß die Tagung in Bern aus allen diesen Kreisen besucht war, bürgt für eine erfolgreiche Verwertung und Nutzbarmachung der gebotenen Belehrungen, Aufklärungen, Anregungen, von denen manche bereits ihre praktische Erprobung bestanden haben. Bezüglich der Schulbankfrage ist man in der Schweiz noch weit entfernt davon, ein alleinseligmachendes System krönen zu können. Einig ist man allerseits darin, daß je komplizierter die Konstruktion einer Schulbank, desto weniger tauglich sie zur allgemeinen Verwendung sei. Daher hat die Tendenz nach einer ganz einfachen, soliden Konstruktion, die zugleich im Preise mäßig ist, allgemein die Oberhand gewonnen. Die schweizerischen permanenten Schulausstellungen stellen die besten Muster zur Verfügung. — Über die Ermüdung der Schüler hat ein junger Arzt, Dr. Vannod, nach einem neuen Verfahren — Messung der Sensibilität — interessante Mitteilungen vorgetragen, die geeignet sind, wohl das Faktum der verschiedenen Empfindsamkeit vor, während und nach der geistigen Anstrengung zu bestätigen, indessen die übertriebenen Schlüsse, welche auf anderem Wege unternommene Messungen auf die Mentalermüdung nahelegten, wesentlich zu modifizieren und über die angeblich gewaltigen Versündigungen einzelner Fächer und des Unterrichts überhaupt einstweilen beruhigende Aufklärung zu gewähren. Die Frage selbst, wie und wodurch Arbeit und Erholung ins richtige Verhältnis gebracht werden können, ist eine der im Vordergrund der allgemeinen Aufmerksamkeit stehenden Reformfragen, die ihre endgültige Lösung nur langsam und nach vielfachen weiteren Untersuchungen finden wird. Daß ein richtiges Gleichgewicht physisch-psychischer Tätigkeit angestrebt werden muß, wird allerseits zugegeben, und daß hierzu nicht nur eine wesentlich größere Berücksichtigung der physischen Kräftebildung, sondern auch eine einschneidende Reform der Unterrichtsprogramme selbst, wie teilweise auch des Unterrichtsbetriebes, notwendig sind, darüber einigen sich mehr und mehr die Sachverständigen — einstweilen theoretisch — hoffentlich bald auch in der praktischen Durchführung. Und wenn die „amtlich" und „gesetzlich" festgelegten Vorschriften nicht so enge Schranken für Versuche einzelner zögen, so dürfte die Reform auch fröhlicher und ersprießlicher ins Werk gesetzt werden.

Die Antialkohol-Bewegung in der Schweiz ist in raschem Zunehmen begriffen. Der fünfte schweizerische Abstinententag (11., 12. Juni 1904) in Bern hat folgende Wünsche und Begehren an die kantonalen Behörden gerichtet: 1. Die Schule soll in keiner Weise den Alkoholgenuß bei den Kindern billigen oder gar fördern. 2. Auf den oberen Stufen aller Volks- und Mittelschulen soll ein antialkoholischer Unterricht in zweckentsprechender Weise erteilt werden. 3. In den Seminarien sind die künftigen Lehrer und Lehrerinnen für die Erteilung dieses Unterrichts vorzubereiten. 4. Die Vereine zur Bekämpfung des Alkoholismus erwarten in ihren Bestrebungen besonders auf dem Gebiet der Jugenderziehung staatliche, finanzielle Unterstützung, z. B. bei Errichtung von antialkoholischen Ausstellungen, für die Erstellung von Lehrbüchern, Bildern, Tabellen usw. An die Lehrerschaft unseres Landes richten wir die freundliche Bitte, uns im Kampfe gegen den Alkoholismus in und außer der Schule zu unterstützen und sich das Studium der Alkoholfrage zur Pflicht zu machen. Das Resultat wird sein, daß viele zur Überzeugung kommen, daß auch hier das eigene Beispiel und Vorbild die vollkommensten und vornehmsten Erziehungsmittel darstellen. (Schweiz. Lehrerzeitung Nr. 29.)

Die im Jahre 1896 von Sekundarlehrer Auer in Schwanden (Glarus) durch ein ausführliches Referat im Schoß des schweizerischen Lehrervereins unternommene Initiative zum Zwecke einer genügenden Fürsorge für die schwachsinnige und gebrechliche Jugend hat bis jetzt, dank der Ausdauer und Hingebung des Initianten, zu erfreulichen praktischen Resultaten geführt. Unter diesen erwähnen wir vor allem die vom Bund eingeführte „ärztliche Untersuchung der ins Alter der Schulpflicht eintretenden Jugend". Sie ist 1899 in 16 (von 22) Kantonen begonnen und seither regelmäßig durchgeführt worden. Der hierüber vom eidgenössischen statistischen Bureau veröffentlichte Bericht gibt ein klares Bild der bezüglichen Verhältnisse und weist das dringliche Bedürfnis der Fürsorge deutlich nach. „Die in dem Bericht publizierten Ergebnisse stützen sich auf die Erhebungen, die von fünfzehn Kantonen im Schuljahre 1901 und von 18 Kantonen im Jahre 1902 durchgeführt worden sind. Von den 109252 untersuchten Kindern — pro Jahr sind es 51900 (1901) und 57300 (1902) — erwiesen sich 11779, somit 10,8 Proz. als nicht völlig normal. Diese Zahl mag etwas hoch erscheinen; man darf aber nicht außer Betracht lassen, daß davon nur 53 Kinder blödsinnig, also bildungsunfähig sind, während Erziehung und Unterricht bei allen übrigen, selbst bei den Schwachsinnigen (1,6 Proz. der Gesamtzahl, wovon 0,3 Proz. in höherem Grade) ganz erfreuliche Resultate zu erzielen vermögen. Die meisten dieser anormalen Kinder können sogar dem Unterricht in der öffentlichen Volksschule folgen; nur für 664 (0,6 Proz. der Gesamtzahl, 5,8 Proz. der Gebrechlichen) wurde Versorgung in eine Spezialklasse oder Spezialanstalt befürwortet. Die weitaus größte Zahl der nicht ganz normalen Schüler (9672 oder 84,4 Proz.) sind mit leichteren oder schwereren körperlichen Krankheiten oder Gebrechen behaftet, mit Leiden, die in vielen Fällen mit zunehmendem Alter von selbst verschwinden, oder die durch richtige Behandlung gehoben werden können. Es ist daher zu begrüßen, daß Schulbehörden, Ärzte, Lehrer und Menschenfreunde diesen Verhältnissen immer größere Aufmerksamkeit schenken."

Eine zweite erfreuliche Erscheinung auf diesem Gebiete ist die ins Werk gesetzte Versorgung solcher Kinder durch die kantonalen Behörden.

Schaffhausen hat im Berichtsjahre die Errichtung einer eigenen Anstalt beschlossen. Luzern, Bern, Appenzell A.-Rh. stehen im Begriffe, ein Gleiches zu tun. Zürich, Basel, St. Gallen haben früher schon Erkleckliches in dieser Hinsicht getan. So wird ein Werk der Menschenfreundlichkeit im Dienst der allgemeinen Wohlfahrt nunmehr tatkräftig gefördert, das berufen ist, reichen Segen zu stiften und das den lange Vergessenen und Vernachlässigten unter den Kleinen zugute kommen soll.

Die körperliche Erziehung und Ausbildung der Jugend ist neuerdings Gegenstand der Aufmerksamkeit und Diskussion in verschiedenen Kreisen geworden. Durch Verfügung des eidgenössischen Militärdepartements ist 1904 bei der Rekruten-Aushebung zum erstenmal der Versuch gemacht worden, die jungen Leute auf ihre körperliche Leistungsfähigkeit und Gewandtheit zu prüfen. Die erzielten Ergebnisse dieser Probe ermuntern zur allgemeinen Einführung der Turnprüfung bei der Rekrutierung. Der Entwurf eines neuen Militärorganisationsgesetzes sieht neben manchen Verbesserungen im Militärwesen selbst auch vor, daß die Jünglinge vom 16.—19. Altersjahre durch geeignete turnerische Ausbildung einen zweckmäßigen Vorunterricht auf die Rekrutenschule erhalten. Der schweizerische Lehrerverein wie der Fachlehrerverein haben diese Neuerung lebhaft unterstützt. Anderseits regen sich die Freunde des englischen Sports, um den sportsmäßigen Betrieb der Turnspiele auch in der Schweiz einzuführen. Der nächste Jahresbericht wird Anlaß geben, hierüber einläßlicher einzutreten. Daß in Beziehung auf die körperlichen Übungen ein Mehreres geschehen muß, als es bei den zwei üblichen Wochenstunden, die dem Turnen und dem Bewegungsspiel heute eingeräumt sind, zur Zeit geschehen kann, ist eine Überzeugung, die in weiten Kreisen Boden gefaßt und Verständnis gefunden hat.

IV. Totentafel.

Am Schlusse dieser Jahresübersicht angelangt, erübrigt es, auch derer zu gedenken, die mit dem Jahr 1904 ihr Schulzepter niedergelegt haben und in die Gefilde der Toten eingegangen sind. Es sind ihrer viele, die als wackere Soldaten ausgeharrt und in treuem Dienst 40, ja 50 Jahre lang das Beste ihres Lebens der Erziehung der Jugend gewidmet haben. Ehre ihrem Namen und ihrem Andenken! Unter denen, die in leitender Stellung ein größeres Pfund zu verwalten und zu verantworten hatten, deren Namen in weiteren Kreisen genannt und bekannt war, seien hier erwähnt:

Dr. Ammann, Joh., Pfarrer zu Lotzwyl (Bern), gestorben 23. Januar 1904 im Alter von beinahe 76 Jahren. Ammann war ein Freund und Förderer der Schule, ein gründlicher Kenner und Führer des Volkes, der Vertrauensmann der Kirche, der Lehrerschaft und der gemeinnützigen Kreise, der beste Volksredner des Landes und ein warmer Freund aller idealen Bestrebungen. Als Präsident der Seminarkommission hat er über 30 Jahre lang der Lehrerbildung wertvolle Dienste geleistet und sich durch seine Verdienste um die Schule, die Kirche und das Volkswohl den Ehrendoktor der theologischen Fakultät zu seinem 75. Geburtstag als schönste Anerkennung redlich erworben.

lebendige
en mit
Nivea
friedenh
und
artig, a
tarleh
unb
allein
chen un
Staat so
Die For
folgen
sechs
lassen
terri
ttags
ren
Re
bis zw
nen
leme
flicht
alls
Die A
Einri
Gewa
etzun
Hälte
stellu
Der
Stät
Den
mit
wen
Häu

vom abgeschwächten
Kreis Teil der ber
der Fürsorge bem.
fragen sich auf die
1901 und von 1
Von den 109 252
und 57 300 (1902
normal. Diese
außer Betracht
dungsunfähig fü
selbst bei den
0,3 Proz. in b
Die m
in der äl

hausen hat im
sen. Luzern,
s zu tun. Zürich
in dieser Hinsicht
im Dienst der
, das berufen ist
ssenen und
Die körperliche
Gegenstand der
zu geworden.
s ist 1904 bei der
cht worden, die
Gewandtheit
tern zur all
ung. Der
n manchen
glinge vom 16.–
ang einen
en. Der
e Neuerung lebhaft
englischen Sports
h in der Schweiz
en, hierüber
perlichen Übungen
ichen Wochen
geräumt
rn Kreisen

Am

gedenk
in die

Dr. Frei, Wilh., Begründer und Leiter des Landerziehungsheims Glarisegg, gestorben 22. März. Frei hat zu jung dem unerbittlichen Tod folgen müssen. Erst 33 Jahre alt, mußte er dem schönen Unternehmen, das sein Lebensideal geworden war, entsagen, kaum daß er es begonnen. Mit ihm ist ein allseitig gebildeter, idealer und zu vielen schönen Hoffnungen berechtigender Jünger Pestalozzis heimgegangen, bevor er sein Lebenswerk durchführen konnte.

Nick, Joseph, Schuldirektor in Luzern, gestorben den 24. Juli im Alter von 72 Jahren. Nick gehörte zu den Männern, die aus eigener Kraft geworden sind, was das Leben an ihnen hatte. Und die Schule hat in ihm einen treuen Arbeiter, einen besonnenen Organisator und Leiter und einen nimmermüden Mann der Pflicht im Dienste der Ideale seines Volkes verloren.

Frey, J. J., Seminardirektor in Kreuzlingen, Thurgau, 1857 bis 1904. Frey hat während 7 Jahren als Direktor des thurgauischen Seminars sich hervorgetan durch seinen anregenden, gründlichen Unterricht, durch wirksame Hebung der Lehrerbildung und Förderung der Schule. Ein gottbegnadeter Meister des freien Wortes, hat er seine Schüler begeistert für die ideale Wirksamkeit der Volkserzieher und sich in ihrem Herzen selbst das schönste Denkmal gestiftet.


3 2044 030 121 867
